

© Dipl. Psych. Kerstin Sperber
Prof. Dr. Barbara Reichle
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie
Reuteallee 46, Postfach 220
71602 Ludwigsburg
Tel.: (07141) 140-418
E-Mail: reichle@ph-ludwigsburg.de

169 2007

Kerstin Sperber & Barbara Reichle,
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

**Umgang mit besonderen Begabungen und Hetero-
genität in Klassen – Fortbildung für Lehrkräfte an
Gymnasien**

ISSN 1430-1148

Übersicht

Einleitung	3
Einheit 1: Definitionsvorschläge und Modelle der Hochbegabung, Informationen zum diagnostischen Hintergrund zur strukturierten, anwendungsbezogenen, persönlichen Auseinandersetzung.....	6
Einheit 2: Diagnostik	14
Einheit 3: Reflexion subjektiver Begabungstheorien	21
Einheit 4: Risikogruppen - Akzeptierender und individualisierender Umgang mit besonderen Begabungen innerhalb heterogener Schulklassen	29
Einheit 5: Binnendifferenzierung I – Maßnahmen zur Entsprechung der Heterogenität.....	39
Einheit 6: Binnendifferenzierung II – Strukturierung von Maßnahmen zur Entsprechung der Heterogenität	44
Literatur.....	47
Arbeitsblätter Block 1 und 2	49
Arbeitsblätter Block 3.....	62
Arbeitsblätter Block 4.....	80
Arbeitsblätter Block 5.....	92
Arbeitsblätter Block 6.....	102
Folien Block 1	114
Folien Block 2	126
Folien Block 3	131
Folien Block 4	136

Manual zur Fortbildungsmaßnahme für Lehrpersonen

“Umgang mit Heterogenität in Klassen, Umgang mit besonderen Begabungen“

Einleitung

Mit der Fortbildungsmaßnahme werden grob drei Zielsetzungen verfolgt:

1. Umgang mit HETEROGENITÄT in der Klasse verbessern (Binnendifferenzierung)
2. Vor diesem Hintergrund besondere Begabungen DIAGNOSTIZIEREN lernen
3. Besondere Begabungen FÖRDERN lernen

Angestrebt wird die Vermittlung von Modellen zu Begabung und Hochbegabung als strukturierende Impulse sowie eine damit einhergehende anwendungsbezogene persönliche Auseinandersetzung. Subjektive Begabungstheorien sollen dabei reflektiert werden, um letztlich einen akzeptierenden und individualisierenden Umgang mit besonderen Begabungen innerhalb heterogener Schulklassen praktizieren zu können.

Wesentliche Voraussetzung hierfür ist die Wahrnehmung und Registrierung der vielfältigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie die Nutzung dieser Kompetenzen für die Klasse. Dieser Verschiedenartigkeit soll mit differenzierenden Maßnahmen entsprochen werden können.

Die Maßnahme tangiert damit sowohl die Ebene des pädagogisch-psychologischen Wissenserwerbs als auch die Ebene der praktischen Handlungskompetenz und versucht vor dem Hintergrund einer wechselseitigen Verknüpfung von theoretischem Hintergrund und praktischer Anwendung Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln als Basis für einen kompetenten Umgang mit Heterogenität in der Klasse sowie mit Begabungen.

Die Fortbildungsmaßnahme besteht aus sechs Einheiten zu je zwei mal 90 Minuten bzw. drei Stunden zuzüglich Pausen, wobei jeder Block einen eigenen inhaltlichen Schwerpunkt thematisiert: In der ersten Einheit werden Hintergrundinformationen zu Definitionen und Modellvorstellung von besonderer Begabung vermittelt, um eine fundierte Basis für die praktische Handlungskompetenz zu schaffen. Darauf folgt eine Sequenz, in der die Möglichkeit besteht, subjektive Begabungstheorien zu untersuchen und zu reflektieren. Ein weiterer Block beschäftigt sich mit der Wahrnehmung, dem Erkennen und der Nutzung der vielfältigen Kompetenzen für die Klasse. Diagnostisch auffällige Gruppen wie unterforderte Schüler, Minderleister und hochbegabte Mädchen sind Thema der vierten Einheit, die letzten beiden Blöcke beschäftigen sich ausführlich mit verschiedenen praxisrelevanten Themen der Binnendifferenzierung bzw. deren Implementierung im schulischen Alltag.

Begrüßung

Ziele: Aktivierung; freundliche, offene, motivierende Atmosphäre schaffen, Erwartungen und Befürchtungen der Teilnehmenden klären; erste Reflexionen seitens der Teilnehmenden anregen; strukturierenden Überblick über Inhalt und Intention der Maßnahme geben – die Arbeitsblätter dienen sowohl der Aktivierung als auch der Selbstevaluation

Auf gegenseitige Kennen-Lern-Interviews wird verzichtet, statt dessen tragen die Teilnehmenden Namensschilder incl. Informationen über ihre jeweilige Fächerkombination sowie den Erfahrungsgrad bezüglich der Thematik (voller Kreis = „Ich kenne mich gut aus“, halbvoller Kreis = „Ich kenne mich mehr oder weniger gut aus“, leerer Kreis = „Ich habe mich bisher noch nicht mit der Thematik beschäftigt“).

Dauer: insgesamt 45 Minuten

Sehr geehrte Damen und Herren, ich möchte Sie heute zum ersten Block der Fortbildung ganz herzlich begrüßen. Es freut mich sehr, dass Sie Interesse an einer so wichtigen Thematik zeigen und sich zur Teilnahme entschlossen haben.

Worum geht es?

Als einstellungsrelevante Leitidee begleitet das Prinzip des „Lebenslangen Lernens“ auf der Metaebene alle Themenschwerpunkte dieser Fortbildung. Lernen als Vehikel zur Entfaltung individuellen Potenzials, als Voraussetzung und Chance eines jeden Kindes zur aktiven und verantwortlichen Teilnahme am gesellschaftlich-demokratischen Geschehen – so lauten die Grundannahmen dieses Kurses. Welche Rolle spielen Sie als Lehrer dabei? Welche Aufgaben fallen Ihnen zu?

Im Klassenzimmer herrscht zunehmend Heterogenität, und zwar in den unterschiedlichsten Bereichen (Reichle, 2004). Hinzu kommt: Von 100 Kindern sind statistisch gesehen 2-3 hochbegabt. An Sie als Lehrperson werden somit hohe Anforderungen gestellt: Begabung zeigt sich nicht immer in guten Leistungen, es gibt Konflikte in der Klasse, Sie müssen mit Langeweile und Unterforderung umgehen, mit Verhaltensauffälligkeiten – und die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus gestaltet sich auch nicht immer einfach. Wie meistert man als Lehrperson solche Situationen?

Wie lässt sich qualitativ hochwertiges Lernen arrangieren? Gezielte Förderung? Bzw. in einem größeren Zusammenhang betrachtet: Was können Sie als Lehrkräfte tun, um Ihre Schüler individuell auf ein kreatives, produktives Leben in Eigen- bzw. sozialer Verantwortung vorzubereiten? Damit werden wir uns in den folgenden Fortbildungsblöcken beschäftigen.

Was die Thematik Hochbegabung oder besondere Begabung betrifft, eine kurze Stellungnahme vorweg: Spricht man über Hochbegabung, kann je nach Kontext eine negative Konnotation mitschwingen, und auch Vorurteile und Mythen behaupten sich hartnäckig. Der in Deutschland aufgrund der nationalsozialistischen Historie negativ geprägte Begriff „Elite“ steht im Raum (vgl. Mönks, 1996), Ängste, Neid oder Minderwertigkeitsgefühle können auftreten, und oft hört man Aussagen wie „Hochbegabte sind ja Sonntagskinder! Denen fällt alles in den Schoß, sie haben Glück und Erfolg in der Schule und später im Beruf, ohne sich großartig anzustrengen zu müssen. Probleme gibt es bei denen nicht.“

Wir werden uns im Laufe der Fortbildung noch näher mit diesen Aspekten beschäftigen. Vorweg nur so viel: Jeder Mensch hat das Recht auf Entwicklung seiner Persönlichkeit. Begabung ist eine Gabe, über

die man sich glücklich schätzen kann. Aber es gibt immer auch eine Kehrseite der Medaille. Und Begabung setzt sich nicht automatisch in Leistung, in Glück oder Erfolg um, sondern bedarf sensibler Förderung. Das begabte Kind hat somit ein Recht auf Förderung und wie alle anderen Schüler eine Pflicht, sich anzustrengen und sein Potenzial zu entfalten. Auf diese Weise kann sein Talent der Gesellschaft in irgendeiner Form wieder zu Gute kommen, und der junge Mensch kann später seine Verantwortung im Alltag wahrnehmen, sei es in Schule, Familie, Beruf o. ä.

Und auch das Umfeld, d.h. auch wir im schulischen Kontext, haben sowohl das Recht als auch die Pflicht, Begabte zu fördern und fordern.

Begriffsklärung: Die Bezeichnungen „Hochbegabung“ und „besondere Begabung“ werden im Rahmen dieser Fortbildung synonym verwendet.

Zum Einstieg folgende Aufgabe:

Ich habe Ihnen hier Ausschnitte aus verschiedenen diagnostischen Instrumenten zur Ansicht mitgebracht. Jeweils auf einem Tisch – einer Arbeitsstation – liegt eines dieser Beispiele. Bitte schauen Sie sich Station für Station an und beantworten Sie die Fragen dazu auf folgendem Arbeitsblatt.

Arbeitsblatt austeilen „Was wird Ihrer Meinung nach hier gemessen?“

Dazu erhalten Sie noch ein zweites Arbeitsblatt mit folgenden Fragen:

- 1 Welche Möglichkeiten sehen Sie, in Ihrer/Ihren Klassen, offen zu unterrichten, individuell zu fördern (Stichwort Binnendifferenzierung)?
- 2 Was sind die Kriterien für die Aufnahme eines Schülers in eine Fördermaßnahme?
- 3 Wie gehen Sie persönlich mit besonders begabten Schülern um?

Legen Sie die Arbeitsblätter anschließend zu Ihren Unterlagen, wir werden zu einem späteren Zeitpunkt darauf zurückkommen.

Bevor ich Ihnen nun einen kurzen Überblick über die Inhalte gebe, mit denen wir uns beschäftigen werden, möchte ich Ihre Erwartungen und Befürchtungen seitens dieser Fortbildung erfahren. Ich werde mir Ihre Äußerungen notieren und während der Erläuterung der Inhalte darauf eingehen.

Eruierung der Erwartungen und Befürchtungen seitens der Teilnehmenden, anschließend inhaltlicher Überblick (siehe PPT- Folien 7-10, Dauer: maximal 20 Min. innerhalb der veranschlagten 45 Minuten).

Mit der Berücksichtigung unterschiedlicher Begabungen und den damit verbundenen spezifischen Lernbedürfnissen betreten Sie Neuland. Für die Umsetzung differenzierender Maßnahmen gibt es (noch) keine klaren, verlässlichen Richtlinien, auch nur wenig theoretisch fundierte, gesicherte Konzepte. Sie sind Pioniere auf diesem Gebiet, entsprechend werden Sie auf Ihrem Weg auch mit Unsicherheiten und Zweifeln konfrontiert werden und sich fragen, ob Sie auch „das Richtige“ tun.

Dies alles ist völlig normal. Es kommt auch gar nicht darauf an, sofort nach der perfekten, einzig richtigen Umsetzung individueller Förderung zu streben – erstens führen viele Wege zum Ziel, zweitens – und das ist wesentlich – zählt Ihre Bereitschaft, Ihr entschlossenes „WIR FANGEN AN!“ Betrachten Sie nicht nur

das Ergebnis, sondern auch den Prozess als Ziel. Diesen Prozess in Gang zu setzen, ihn sukzessive und langfristig zu optimieren – darauf kommt es an!

Einheit 1: Definitionsvorschläge und Modelle der Hochbegabung, Informationen zum diagnostischen Hintergrund zur strukturierten, anwendungsbezogenen, persönlichen Auseinandersetzung

1. Theoretischer Hintergrund

Ziele: ggf. bestehende Wünsche nach Informationen befriedigen, aktuellen Stand der Forschung präsentieren, Basis schaffen für einen strukturierten, anwendungsbezogenen Diskurs bzw. fundierte, (selbst-)bewusste, souveräne und reflektierte Entscheidungen im Schulalltag; aufgrund der soliden Wissensbasis soll es den Lehrkräften ermöglicht werden, „über“ der Alltagssituation zu stehen und sich nicht von ihr „überrollen“ zu lassen

Dauer: insgesamt 115 Minuten

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer, zunächst erwartet Sie ein kleiner Vortrag, in dem ich Ihnen überblicksartig einige Informationen zum theoretischen Hintergrund bzw. zum aktuellen Forschungsstand von besonderer Begabung geben möchte.

Ich werde dabei zuerst auf wichtige, „brennende“ Fragen eingehen, die in diesem Zusammenhang oft gestellt werden (zuerst zuhören, Fragen für später notieren):

1.1 „Brennende Fragen“:

1.1.1 Wie häufig trifft man auf ein besonders begabtes Kind?

Eine Hochbegabung ist relativ selten. Etwa 2-3 von 100 Kindern sind hochbegabt. Diese Angaben ergeben sich aus dem Intelligenzquotienten, dessen Werte auch als Häufigkeiten in Bezug auf gleichaltrige Kinder angegeben werden können: Ein Kind mit einem IQ von 130 findet man in 2,17% aller Fälle. Je weiter der IQ vom allgemeinen Durchschnitt abweicht, desto seltener tritt er auf. Auf die Bedeutung des IQs werde ich später noch genauer eingehen (vgl. Klauer, 1992; Feger & Prado, 1998).

1.1.2 Wird eine Hochbegabung vererbt?

Zum Teil. Der Anteil, den erbliche Anlagen zur Ausprägung der Intelligenz beitragen, wird auf 50-60% geschätzt. Somit ist eine Hochbegabung teilweise genetisch bedingt.

Umweltbedingte Faktoren haben ebenso einen Einfluss auf die Entwicklung der Intelligenz bzw. kognitiven Leistungsfähigkeit und somit auch der Hochbegabung, und zwar bis zu 40-50% (vgl. Klauer, 1992; Perleth & Ziegler, 1999; Feger & Prado, 1998).

Je nach Quelle divergieren diese Prozentangaben leicht. Unabhängig davon wird jedoch ersichtlich, dass gefördert werden muss, zumal es inzwischen spannende Forschungsergebnisse gibt, die zeigen, dass auch die Gene durch Umwelteinwirkungen veränderbar sind.

1.1.3 Begriffsklärung: Hochbegabung – was bedeutet das eigentlich?

Mögliche Definitionen von Hochbegabung; zunächst drei kurze Fallbeispiele vorlesen:

Lisa, Karl und Tina (Feger & Prado, 1998, S. 26-27).

Die Beschreibungen sind so vielfältig wie die Ausprägungen des Konstruktes selbst – eine präzise Definition ist daher auch in der Fachliteratur nicht zu finden.

Drei Beispiele, die die Verschiedenartigkeit verdeutlichen:

„Begabung ist die Fähigkeit zu wertvollen Leistungen. Diese Fähigkeit aber darf man nicht allein auf intellektuellem Gebiet suchen. Denn erst das Zusammenwirken von geistiger und Willensbegabung führt zu wirklicher Tüchtigkeit. Der Intellektualismus, der schon in der hohen geistigen Gabe an sich einen Wert sieht, ist zu bekämpfen.“ (W. Stern, 1919, S. 291)

„Begabung“ ist alles andere als ein präziser Begriff“ (D.H. Rost, 1991a, S. 197, beide aus Feger & Prado, 1998, S. 26).

Renzulli: „Hochleistungsverhalten bezeichnet Verhaltensweisen, die aus einer Interaktion zwischen drei grundlegenden Leistungskomponenten entstehen: überdurchschnittliche Fähigkeiten, ein hohes Ausmaß von Engagement und ein hohes Ausmaß von Kreativität. Menschen, die das Potenzial für Hochleistungsverhalten haben, weisen diese Kombination von Stärken auf oder können sie entwickeln und in der Folge auf gesellschaftlich wertvolle Leistungsbereiche anwenden. Diese Menschen benötigen eine Vielzahl von Lerngelegenheiten, die nicht ohne weiteres vorhanden sind. Hochleistungsverhalten zeigt sich bei bestimmten Menschen (nicht bei allen), zu bestimmten Zeiten (nicht zu jeder Zeit) und in bestimmten Situationen (nicht in allen Situationen).“ (Renzulli, Reis & Stednitz, 2001, S. 23).

Wie Ihnen vielleicht auffällt, wird besondere Begabung – zumindest in den beiden Definitionen von Stern und Renzulli – breit aufgefasst. Man nennt dies in der Fachsprache auch mehrdimensional.

Es gibt zwar einige wenige Definitionen ausschließlich über den Intelligenzquotienten – dies ist eine sichere, weil valide, reliabel und objektiv zu erfassende Prüfgröße. Allerdings besteht weitgehend Konsens darüber, dass für die Erklärung von besonderer Begabung auch andere Faktoren eine Rolle spielen, z.B. Persönlichkeitsmerkmale und Umweltfaktoren. Der IQ-Wert spielt im Rahmen der Diagnostik eine wichtige Rolle – eben weil dieser Wert psychometrisch sauber ermittelt werden kann – aber es sollten immer auch noch andere Aspekte, z.B. Motivation, Kreativität, Ängste oder das soziale Umfeld mit untersucht werden (vgl. Renzulli, 2004; Heller, Mönks, Sternberg & Sbotnik, 2000; Sternberg, 1997; Klauer, 1992).

Als **Arbeitsdefinition** für diese Fortbildung kann also festgehalten werden:

Besondere Begabung ist die Disposition, zu einem bestimmten Zeitpunkt hohe Leistungen zu erbringen.

Ob diese Leistungen realisiert werden, hängt ab von Persönlichkeits- und Umweltfaktoren.

1.1.4 Begriffsbedeutung IQ – Willkürliche Grenzziehung und deren praktische Relevanz

Was bedeutet konkret „IQ 130“ – oder wann ist ein Mensch nun hochbegabt? Ab welchem Ausprägungsgrad seiner Fähigkeiten?

Man geht davon aus, dass Intelligenz in der Bevölkerung normalverteilt ist. Wenn Sie sich die Gaußsche Kurve anschauen, bedeutet dies, dass die meisten Menschen Werte im grau unterlegten Bereich aufweisen: Bei den meisten Menschen, genauer bei rund 68%, finden sich IQ-Werte zwischen 85 und 115. Hier spricht man von durchschnittlicher Intelligenz. Als hochbegabt gelten gemäß einer internationalen Einigung die rund 2% der intelligentesten Menschen in der Bevölkerung. Diese Menschen weisen in einem Intelligenztest mit der am weitesten verbreiteten Standardisierung einen IQ-Wert von 130 oder höher auf. Die Grenzziehung ist willkürlich, wie z.B. auch die Grenzziehung für Fettleibigkeit. Es gibt aber auch andere Standardisierungen: „Die Diagnose Hochbegabung wird für $IQ \geq 130$ (HAWIK) bzw. ≥ 120 (I-S-T) bzw. ≥ 132 (BINET) vergeben. Unterschiedliche Grenzen, teilweise auch zwischen verschiedenen Auflagen eines Verfahrens, sind auf Besonderheiten der Testverfahren und unterschiedliche Normierungszeitpunkte zurückzuführen; sie können sich ändern, wenn ein Test neu normiert wird (wie es beispielsweise für den HAWIK zwischenzeitlich geschehen ist; ... oder für den I-S-T, ...)“ (Reichle, 2004, S.72). Mit der Prozentrang-Definition (2%) ist man hingegen auf der sicheren Seite, die obersten 2% sind immer die obersten 2%. Je nach Forschungsanliegen oder Förderzweck wird diese Grenze verschoben (vgl. u. a. Klauer, 1992; Heller et. al., 2000; Perleth & Ziegler, 1999).

Wie würden Sie dies bewerten? (*Diskussion*)

Eine solche Festlegung ist nicht ganz unbedenklich, weist einige Schwierigkeiten auf:

Zu beachten ist, dass ein und dieselbe Person in verschiedenen Tests unterschiedlich hohe Werte erzielen kann. Dies ist damit zu erklären, dass verschiedenen Tests verschiedene theoretische Modelle zugrunde liegen. Man muss also um die Bedeutung des IQs wissen – und wie sich dieser Wert aufgrund des theoretischen Hintergrundes zusammensetzt. Für die Interpretation sollten grundsätzlich auch Möglichkeiten und Grenzen des IQs beachtet werden.

Was bedeutet der IQ-Wert nun also?

Es ist eine von mehreren Möglichkeiten, ein hochbegabtes Kind zu identifizieren. Daneben gibt es auch andere, z.B. subjektive Beurteilungen durch Eltern, Lehrpersonen oder Peers, in Schulleistungen oder auch kreativen Verhaltensweisen.

Der IQ-Wert lässt sich valide, reliabel und objektiv erfassen, was seinen großen Vorteil ausmacht. Andere Faktoren, beispielsweise Kreativität, sind psychometrisch viel schwerer zu erheben.

Jedoch ist der IQ ein Durchschnittswert aus verschiedenen Fähigkeiten - sofern er über einen Intelligenztest mit verschiedenen Skalen ermittelt wird. Das bedeutet, er ist Ausdruck verschiedener unterschiedlich hoch ausgeprägter Fähigkeiten. Ein Beispiel: Schülerin Lena weist eine sehr hohe verbale, aber durch-

schnittliche mathematische Begabung auf, bei ihrer Freundin Hanna verhält es sich genau umgekehrt. Beide aber können den gleichen Durchschnittswert im Test erlangen. Dies muss bei der Interpretation des Ergebnisses und der daraus resultierenden Entscheidung über günstige Fördermöglichkeiten beachtet werden.

Es handelt sich also um eine Aussage über das Gesamtpotenzial einer Person.

Und es handelt sich nicht um einen absoluten Wert. Vielmehr kann der IQ-Wert innerhalb gewisser Grenzen variieren, nicht zuletzt aufgrund des Einflusses von Störvariablen. Auch hier ein Beispiel: Angenommen, Musterkind Max brütet während der Testung gerade eine Grippe aus, fühlt sich nicht wohl, weil er unter Liebeskummer leidet oder versteht sich nicht mit der Testleitung. Somit wird er wahrscheinlich nicht die Leistung zeigen, die er typischerweise zeigen könnte, sondern tendenziell etwas schlechter abschneiden. Angenommen, er fühlt sich besonders wohl oder hat vielleicht ähnliche Aufgaben kurz vor der Testung schon einmal gelöst, so wird er bessere Leistungen zeigen als gewöhnlich.

Auch dies gilt es bei der Interpretation des Wertes bzw. der praktischen Arbeit mit den Kindern zu beachten.

Hinzu kommt, dass die IQ-Grenze 130 eine Konvention ist, man hat sich darauf geeinigt, um das Phänomen der besonderen Begabung klarer und fassbarer zu machen und besser erforschen zu können. Dabei gibt es aber keinen qualitativen Sprung ab einem bestimmten IQ-Wert: Für die praktische Förderung ist es irrelevant, ob ein Kind nun einen Wert von 127 oder 133 hat. Anders ausgedrückt: ab 130 können Leistungen erbracht werden, die genau so mit 127 möglich sind (vgl. zu diesem Abschnitt Heller, 2000; Holling & Kanning, 1999; Klauer, 1992; Wild, 1991).

Bedenken Sie - auch die Körpergröße ist kontinuierlich verteilt. Wann kann man hier sagen, dass eine Person „sehr groß“ ist? Bei 1,80m? Bei 2,10m? Wenn sie Basketball spielt? Auf Intelligenztests komme ich im Einzelnen nochmals zurück, wenn es um diagnostische Möglichkeiten gehen soll.

Zusammenfassend:

Besondere kognitive Begabung ist mehr als nur der IQ-Wert, ist nur ein Persönlichkeitsfaktor – wenn auch ein wichtiger. Bei der Umsetzung von Begabung in Leistung, und damit bei schulischem Erfolg, spielen die so genannten nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale eine zunehmend wichtigere Rolle. Dies wird anhand eines Modells zu besonderer Begabung sehr deutlich:

1.2 Theoretischer Hintergrund -- Ein Beispiel-Modell besonderer Begabung

Eines der führenden Modelle, das besondere Begabung breit erfasst, ist z.B.

Das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, Perleth & Hany, 1994, S. 19; Heller 2000)

Siehe PPT-Folie 28

Es ist eines der derzeit bekanntesten Modelle aus dem *deutschsprachigen* Raum. Natürlich gibt es noch mehrere Vorschläge (z.B. Gardner, 9 Intelligenzen, Renzulli, drei Ringe, etc.). Jedoch möchte ich mich an

dieser Stelle darauf beschränken, dieses Modell vorzustellen, da es den Kern gut verdeutlicht und praktische Relevanz besitzt.

Wichtig: Dieses Modell unterscheidet besondere Begabung von besonderen Leistungen (*Folie PPT erklären*).

Verschiedene Faktoren werden angenommen, die zu hohen Leistungen führen können – aber nicht müssen. Ob aus den Begabungsfaktoren Leistungen entwickelt werden, hängt einerseits ab von Bedingungen der Umwelt, denen ein Kind ausgesetzt ist (z.B. Familienklima, Klassenklima, bestimmte kritische Lebensereignisse, nach neuesten Erkenntnissen auch Instruktionsqualität und familiäre Lernumwelt), außerdem von verschiedenen nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Fähigkeit zur Stressbewältigung, Lernstrategien, Leistungsmotivation) (vgl. Heller, Perleth & Hany, S. 24). Erst wenn die hier gezeigten Faktoren alle in günstiger Ausprägung zusammen vorliegen, kommt es zu Hochleistung.

Was die Konstanz der Faktoren betrifft – Hochleistung ist kein konstantes Merkmal. Beispielsweise sind die mathematischen Fähigkeiten unserer Schülerin Hanna relativ stabil. Ihre Motivation, sich anzustrengen, zu lernen und auf diese Weise hohe Leistungen erst zu zeigen, kann jedoch deutlich schwanken. Ihnen allen fallen sicher viele Beispiele dazu ein: Montag-Morgen, Affinität zum Mathelehrer, Konflikte unter den Schülern ihrer Klasse, Pubertät, etc.

Als **praktische Konsequenz** können wir also mitnehmen:

Hochbegabung zeigt sich in unterschiedlichen Bereichen, von allgemeinen schulischen oder akademischen Leistungen, logisch-analytischem Denken über Musik, darstellenden Künsten oder anderen kreativen Leistungen, bis hin zu Sport oder auch sozialen Begabungen wie Führungsqualitäten oder allgemein beruflichen Tätigkeiten. Aufgrund dieses vielfältigen Bildes sind Sensibilität und Problembewusstsein zur Identifikation begabter Kinder nötig. Was die Zuweisung begabter Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Fördermodellen anbelangt, sind Angaben über besondere Fähigkeiten gut geeignet, weshalb Kinder mit guten Leistungen stets berücksichtigt werden sollten. Allerdings zeigen nicht alle Schüler ihre besonderen Begabungen in Form von guten Leistungen – daher sollten immer auch andere Komponenten wie Kreativität oder Engagement berücksichtigt werden.

Was könnten diese Informationen nun für Ihren schulischen Alltag bedeuten?

Diskussion, Erarbeitung einer Position:

Angenommen, Sie bieten eine Fördermaßnahme für besonders Begabte an und setzen als Teilnahmekriterium die Grenze von IQ größer oder gleich 130. Was bedeutet dies? Was könnte das für Folgen haben? Denken wir doch einmal folgende Beispiele durch:

→ Ein Kind weist einen IQ-Wert 123 auf, erhielt auf den letzten beiden Zeugnissen aber hauptsächlich sehr gute Noten – wird es von der Förderung ausgeschlossen?

→ Ein Kind, getestet mit IQ 134, weigert sich zu arbeiten, hat Schlafstörungen, verhält sich aggressiv und ungehalten. Soll es an der Förderung teilnehmen?

→ Ein Kind verfügt über eine schnelle Auffassungsgabe und eine sehr gute Wortflüssigkeit, hat aber schlechte Noten – wäre eine besondere Förderung hier angemessen? Warum?

Was sind die Kriterien dafür, dass eine Ihrer Schülerinnen oder einer Ihrer Schüler in den geplanten Förderkurs für besonders Begabte kommt? Bitte diskutieren Sie in kleinen Gruppen und halten Sie die Ihrer Meinung nach sinnvollen Kriterien auf dem entsprechenden **Arbeitsblatt** fest (**austeilen**).

Gruppenarbeit zur Vertiefung, anschließend Pause (maximal 20 Minuten)

1.3 Erkennen und Identifikation - Welche Merkmale weisen auf eine Hochbegabung hin?

Wie bereits erwähnt, lässt sich für Hochbegabung kein typisches Erscheinungsbild ausmachen. Sind hochbegabte Kinder nun soziale Außenseiter, Störenfriede der Klasse? Oder vielmehr still und angepasst? Sind sie vielseitig begabt oder nur in einigen eng umgrenzten Aufgabenbereichen sehr leistungsfähig? Weisen sie typische Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. ein positiveres Selbstwertgefühl und höhere Kontrollüberzeugung auf? Besondere Motivation? Eine größere Konzentrationsfähigkeit? Welche Eigenschaften sind noch repräsentativ?

Auf all diese Fragen können keine allgemein gültigen Antworten gefunden werden, hochbegabte Kinder und Jugendliche weichen von alterstypischen Normen individuell mehr oder weniger stark ab. Hochbegabte stellen eine Gruppe mit sehr heterogenen Merkmalsausprägungen dar, weshalb Erkennen und Identifikation seitens des Umfeldes große Sensibilität erfordert. Und auch wenn nur eines dieser Merkmale zutrifft, kann man nicht logischerweise auf Hochbegabung schließen.

Aber woran – an welchen Eigenschaften - erkennt man nun genau, ob ein Kind besonders begabt ist? Und wer ist dafür zuständig?

Die Zuständigkeitsfrage lässt sich leicht beantworten: Lehrer beobachten Auffälligkeiten, Eltern, Kinder- oder Hausärzte, das gesamte soziale Umfeld kann Besonderheiten beobachten. Kann – sofern das Umfeld ausreichend informiert ist und eine gewisse Sensibilität besteht.

Es gibt letztlich nicht „das hochbegabte Kind“. Doch trotz der heterogenen Merkmalsausprägungen lassen sich ein paar Gemeinsamkeiten festhalten:

Häufig zeigen hochbegabte Kinder

- einen für das Alter ungewöhnlich großen Wortschatz
- früheres Lesen als die meisten anderen Kinder
- besseres Erfassen der Feinheiten von Sprache
- eine längere Aufmerksamkeitsspanne, bessere Ausdauer und intensivere Konzentration
- ein schnelleres Erlernen von Grundfertigkeiten und weniger Übungsbedarf
- ein breites Interessensspektrum
- eine hoch entwickelte Neugier und ein unerschöpfliches Fragenreservoir
- Interesse an Experimenten oder daran, Dinge anders zu tun
- die Neigung, Ideen oder Dinge nach Gesichtspunkten zu verknüpfen, die ungewöhnlich sind oder nicht auf der Hand liegen

- ein außergewöhnliches Gedächtnis für viele Informationen
- einen ungewöhnlichen Sinn für Humor und
- größere Sensibilität als andere Kinder (vgl. Webb, Meckstroth & Tolan, 2004, S. 60).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat zur Orientierung eine Checkliste typischer Eigenschaften von Hochbegabten veröffentlicht: Hier werden Merkmale des Lernens und Denkens genannt, z.B. „Wortschatz ist für (das) Alter ungewöhnlich“ (Begabte Kinder finden und fördern, S. 21), Merkmale zu Arbeitshaltung und Interessen, z.B., „...sind bei Routineaufgaben leicht gelangweilt“ oder Merkmale des sozialen Verhaltens, wie „...akzeptieren keine Meinung von Autoritäten, ohne sie kritisch zu prüfen“ (ebenda, S. 22).

Handout Checkliste

Allerdings dürfen diese Merkmale nicht verallgemeinert werden, da sie nicht für die heterogene Gruppe aller Hochbegabten zutreffen. Auch nicht hoch begabte Kinder können die genannten Eigenschaften zeigen.

Eine solche Checkliste mag zur Sensibilisierung für besondere Begabung gute Dienste leisten. Allerdings ist die Liste weder wissenschaftlich fundiert noch präzise formuliert, es wird zudem explizit darauf hingewiesen, dass besondere Begabungen nicht durch Ankreuzen bestimmter Merkmalskombinationen festgestellt werden können (vgl. ebenda, S. 22). Eine wissenschaftlich gesicherte Diagnose kann nur durch Hinzuziehen eines Intelligenztestes erbracht werden.

Ist eine Diagnose überhaupt erforderlich? Warum und in welchen Fällen?

Zweifellos gehen viele der besonders begabten Kinder auch unerkannt glücklich durch ihr Leben – Kinder, deren Bedürfnisse erkannt und adäquat gefördert werden. Wichtig hierbei ist: Bedürfnisse müssen erkannt werden, und es muss darauf angemessen reagiert werden! Geschieht dies bereits, so braucht keine gesicherte Diagnose mehr gestellt werden. Das Wohl des Kindes ist und bleibt schließlich zentrales Anliegen. Bsp. Lisa, ein fünfjähriges Mädchen, das aus eigenem Antrieb bereits Lesen gelernt hat: Bei ihr ist zu diesem Zeitpunkt die Frage, ob sie besonders begabt ist bzw. die entsprechende Diagnose zweitrangig, obwohl eine mögliche Relevanz zu einem späteren Zeitpunkt nicht ausgeschlossen werden soll.

Es gibt aber auch nicht wenige Fälle, erinnern wir uns an das Beispiel „Tina“, in denen eine fundierte Diagnose ratsam oder sogar notwendig erscheint: Bei Jugendlichen, die in Förderprogramme, Stiftungen, z.B. Studienstiftung des Deutschen Volkes, Spezialklassen oder –gymnasien aufgenommen werden sollen bzw. wollen, bei denen es also um Entscheidungen von erheblicher Tragweite geht, wird eine korrekte Diagnose notwendig, um falschen Einstufungen und damit Überforderung, Unterforderung und Frustrationen vorzubeugen.

Im Allgemeinen gilt: Wenn die bereits besprochenen Indizien und Zeichen konstant und situationsübergreifend auftreten, stellt sich die Frage nach einer psychodiagnostischen Überprüfung. Von Bedeutung ist dabei, ob beim Kind aktuell Probleme im schulischen und/oder sozialen Bereich vorliegen.

Eine entsprechende psychologische Diagnostik ist hier sinnvoll und wichtig, um angemessene Maßnahmen ableiten zu können (vgl. z.B. Stapf, 2003; Klauer, 1992).

An dieser Stelle sollte auch erwähnt werden, dass im Rahmen der diagnostischen Möglichkeiten zwei Fehleinschätzungen auftreten können: Ein Kind wird zu Unrecht als hochbegabt erkannt oder ein hochbegabtes Kind wird als solches übersehen (vgl. Feger & Prado, 1988). Im zweiten Fall besteht die Gefahr, dass sich das Kind in negativer Richtung zum Minderleister oder Underachiever entwickelt, worauf ich später noch zu sprechen komme. Oft habe solche Kinder eine „Spirale der Enttäuschung“ hinter sich. Werden sie auffällig, besteht die Möglichkeit, gemeinsam mit den Eltern ein Beratungsinstitut aufzusuchen und das Kind testen zu lassen. Grundsätzlich sollte in jedem Fall, in dem eine Beratung nötig ist, eine diagnostische Absicherung erfolgen.

Der Vollständigkeit halber sollte ich noch erwähnen, dass eine Diagnostik nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile haben kann: Möglich ist zum Beispiel eine Etikettierung des als hochbegabt getesteten Kindes seitens des Umfeldes, so dass es negative Vorurteile spüren muss und vielleicht sogar ausgegrenzt wird. Möglich ist jedoch auch eine Art Elitedünkel seitens des begabten Jugendlichen oder Erwachsenen, der sich z.B. in Form von Herablassung, Ungeduld oder Ignoranz gegenüber Mitmenschen äußern könnte.

1.4 Gruppenarbeit: Expertenbefragung/Pressekonferenz

Ziele: Sondierung und Vertiefung des zuvor theoretisch präsentierten Themengebietes

Dauer: 30 Minuten

Bitte teilen Sie sich nun in 2 große Gruppen ein – eine Gruppe stellt die Experten dar, die künftigen LehrerInnen einer Schule für Hochbegabung, die andere Gruppe spielt die Journalisten. Ihr Spezialgebiet: Theorien und Modelle der Begabung – Journalisten fragen, LehrerInnen antworten. Bereiten Sie sich anhand der Handouts innerhalb ihrer jeweiligen Gruppen auf eine auf die Gruppenarbeit folgende Pressekonferenz vor. Ich werde dabei von Gruppe zu Gruppe gehen und ggf. Fragen beantworten. Dann werden die Pressekonferenzen jeweils mit 3 Lehrpersonen und drei Journalisten vorgeführt, die nicht-agierenden Teilnehmer bilden die Zuhörerschaft.

Einheit 2: Diagnostik

Günstigstenfalls erfolgt die 2. Einheit direkt im Anschluss an den ersten Themenblock, so dass für die ersten beiden Blöcke zeitlich ein ganzer Tag einzuplanen ist. Eine Separierung ist möglich, bietet sich jedoch aufgrund der inhaltlichen Verknüpfung der dargebotenen Schwerpunkte nicht als erste Wahl an.

2.1 Diagnostische Möglichkeiten für Lehrpersonen

Ziel: Strukturierende Einführung

Dauer: 5 Minuten

Welche Möglichkeiten habe ich denn überhaupt als Lehrkraft, besonders begabte Kinder zu erkennen und zu fördern? Wie – mit welchen Mitteln oder Methoden - kann Hochbegabung grundsätzlich festgestellt werden?

Verschiedene Verfahren existieren dazu: Intelligenztests oder andere psychometrische Tests, Beobachtungsverfahren, Lehrerurteil, Elternurteil, Peernomination, Selbstrating, oder auch eine Kombination verschiedener Verfahren (vgl. Stapf, 2003). Jedes Verfahren birgt Vor- und Nachteile, die Auswahl der geeigneten Instrumente erfolgt je nach Identifikationsziel wie z.B. der Aufnahme in einen besonderen Schul-Förderzweig.

Grob lassen sie sich – als einer von vielen möglichen Ordnungsversuchen – klassifizieren in subjektive und objektive Verfahren.

Unter *subjektiven* Verfahren versteht man Einschätzungen auf der Basis subjektiver, individueller Urteile, z.B. Lehrermeinungen. Solche Urteile reichen von Vorschlägen bestimmter Personen für bestimmte Zwecke, z.B. der Aufnahme in eine Stiftung, über Beobachtungsbögen oder das Ausfüllen von Checklisten bis hin zu Gutachten.

Aufgrund ihrer subjektiven Komponente werden sie als weniger zuverlässig eingestuft als Ergebnisse psychometrischer Verfahren. Sie dienen aber häufig als erster Indikator für besondere Begabung, der eine weitere Überprüfung nach sich zieht, oft mit Hilfe objektiver Instrumente.

2.1.1 Skalen zur Beobachtung von Verhaltensmerkmalen von Schülerinnen und Schülern mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten (Renzulli, Reis & Stednitz, 2001, S. 92)

Ziel: Vertiefung, Interesse wecken zur Anwendung im Alltag

Dauer: 15 Minuten

Aufgabe: Bitte stellen Sie sich nun eine Ihrer Schülerinnen oder Schüler vor und füllen Sie für dieses Kind den Bogen bzw. die vorliegenden Skalen aus.

2.1.2 Objektive Verfahren

Ziel: Informationsvermittlung

Dauer: 40 Minuten

Hier handelt es sich meist um Tests, sie werden einzeln oder in Gruppen durchgeführt.

Kommen wir nun auf die eingangs gestellte Aufgabe zurück – was glauben Sie, kann mit den präsentierten Tests überprüft werden?

Besprechung: Ausgelegen haben: K-ABC, AID 2, KFT, d2, SELLMO

Als Beispiel möchte ich nun näher auf Intelligenztests eingehen. Zur Einstimmung hier zwei Aufgaben aus einem Test, der nonverbal logisch-analytisches, schlussfolgerndes Denken überprüft. Was ist Ihrer Meinung nach die korrekte Lösung? (PPT-Folien 43 und 44; Beispiele aus NNAT)

Was Intelligenztests im Allgemeinen betrifft, so ist wichtig zu wissen: Für alle Teilnehmer müssen während der Testung die gleichen Bedingungen vorliegen (Objektivität), damit können die Ergebnisse untereinander verglichen werden oder auch mit der Altersgruppe oder der Jahrgangsstufe. Vorteil: Eine zuverlässige Aussage über das oder die gemessenen Merkmale ist möglich. Jedoch – und hier liegen die Nachteile: die Aussage ist nur punktuell und damit relativ zu verstehen. Auch sind Aussagen über das Zustandekommen des Ergebnisses nicht möglich. Im Zusammenhang mit Möglichkeiten und Grenzen des IQ-Wertes wurde dies bereits angesprochen – hat das Kind z.B. zum entsprechenden Testzeitpunkt eine Erkältung gehabt, oder sich mit den Testleitern nicht gut verstanden, oder war es vielleicht besonders gut gelaunt... oder wurde seine Testleistung durch andere Faktoren, so genannte Störfaktoren beeinflusst (vgl. Feger & Prado, 1998, S. 44ff; Stapf, 2003)?

Daher sollte bei einer verlässlichen und guten Diagnostik darauf geachtet werden, dass nicht nur ein einziger Test durchgeführt wird, sondern zumindest ein weiteres Verfahren zur Absicherung der Ergebnisse angewendet wird. Der theoretische Hintergrund, beispielsweise das dem betreffenden Test zugrunde liegende Intelligenzmodell, sollte bei der Interpretation der Werte unbedingt beachtet werden. Die Möglichkeiten und Grenzen der Testdiagnostik implizieren eine professionelle, sachgerechte Auswahl, Durchführung und Auswertung der Verfahren – auch die Erstellung eines abschließenden Gutachtens muss bestimmten Qualitätsstandards unterliegen. Intelligenz-Tests und andere Leistungstests sollten also nur von Fachleuten, von Diplom-Psychologen oder Medizinerinnen durchgeführt werden, die über entsprechende psychodiagnostische Kenntnisse und Hintergrundwissen sowie über Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen verfügen.

Sofern diese Aspekte gegeben sind, kann den Aussagen vertraut werden. Fest steht: Um das relative Ausmaß der kognitiven Leistungsfähigkeit festzustellen, ist die Intelligenzdiagnostik ohne Alternative.

Zusätzlich zu den Testungen sollten ein Vorgespräch und eine Befragung der Eltern stattfinden zur Lebensgeschichte des Kindes, damit eventuelle Besonderheiten und aktuelle Fragestellungen in die Untersuchung einfließen und die Testverfahren den individuellen Bedürfnissen angepasst werden können. Je nach Möglichkeit sollten zusätzliche Daten von den Eltern und auch der Schule erhoben werden, um ein umfassendes Bild vom zu Untersuchenden zu gewinnen.

Außerdem sollte berücksichtigt werden, dass die prognostische Validität solcher Verfahren relativ einzu-
stufen ist, vor allem langfristig. Testverfahren sind zwar in der Lage, bei Bedarf Kinder bereits ab dem
Alter von 2-3 Jahren auf ihre kognitive Leistungsfähigkeit hin zu untersuchen. Allerdings ist für ein solides
Ergebnis ratsam, frühestens im Vorschulalter oder beim Eintritt in die Grundschule eine psychodiagnosti-
sche Untersuchung vorzunehmen. Je nach Entwicklung der familiären, schulischen und sozialen Situati-
on kann es sinnvoll sein, eine erneute Diagnostik im Alter von ungefähr 10 Jahren durchzuführen, wenn
Entscheidungen über die weiterführende Schule getroffen werden müssen.

Zu den anerkannten Testverfahren gehören

- Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (Hawik-III-R bzw. Hawik IV)
- Das Adaptive Intelligenz-Diagnostikum (AID 2)
- Intelligenzstrukturtest (IST 2000)
- Der Kognitive-Fähigkeiten-Test (KFT)
- Standard Progressive Matrices (SPM)
- Culture-Fair-Test (CFT)
- Kaufman-ABC
- Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT)

Wichtig: Der diagnostische Prozess sollte sich aus mehreren Urteilen zusammensetzen, deren Vor- und
Nachteile, Möglichkeiten und Grenzen abzuwägen sind - und: das Erkennen besonderer Begabungen
allein genügt nicht, darauf sollte mit einer sensiblen, förderdiagnostisch-individuellen Begleitung reagiert
werden. Ein weiteres Argument für interdisziplinäre Zusammenarbeit (vgl. Klauer, 1992; Stapf, 2003;
Heller et. al.; 2000).

Zum Abschluss des diagnostischen Blocks eine Übersicht, die Vor- und Nachteile Subjektiver und objek-
tiver Verfahren auf einen Blick präsentiert:

Handout Feger & Prado, S. 46

2.2 Rollenspiel: Beratung für Karl

Ziele: anwendungsbezogene Vertiefung der präsentierten Thematik

Dauer: 40 Minuten

Erinnern Sie sich noch an unser Beispiel KARL?

Handout mit Charakteristik austeilten

Stellen Sie sich vor, Sie seien Karls Vertrauenslehrer. Zusammen mit seinen Eltern sitzt er in Ihrer
Sprechstunde - wie würden Sie ihn beraten? Ist hier eine diagnostische Abklärung nötig? Wenn ja, wa-
rum? Wenn nein, warum nicht? Welche Vorgehensweise würden Sie vorschlagen, was wäre für ihn das
Beste und warum?

Finden Sie sich wieder in Kleingruppen zusammen, lesen Sie die Charakteristik Karls nochmals genau durch und diskutieren Sie dann eine mögliche Lösung. Dazu haben Sie ungefähr 20 Minuten Zeit. Anschließend stellen Sie Ihre Ergebnisse im Plenum vor.

2.3 Diskussion: Welche Möglichkeiten habe ich in meiner Schule, diese Erkenntnisse umzusetzen?

Ziel: Sensibilisierung, erste Vorbereitung für Block 5 und Block 6

Dauer: 15 Minuten

Zur Vertiefung dieses Blockes und als Vorbereitung für einen der nächsten Blöcke bitte ich Sie, das eben Gehörte einmal in Relation zu Ihrem schulischen Alltag zu setzen. Welche Möglichkeiten fallen Ihnen ein – oder praktizieren Sie vielleicht schon – die gewonnenen Erkenntnisse in den Alltag umzusetzen?

Pause: 20 Minuten

2.4 Brauchen besonders begabte Schüler besonders begabte Lehrer? Diskussion und Entwurf eines spezifischen Lehrerleitbildes

Ziele: Einstimmung auf Block 3, Ängste und Unsicherheiten abbauen, konstruktives Selbstverständnis im Umgang mit besonderen Begabungen schaffen, Personen/Situationen differenzierter betrachten, letztlich ggf. Einstellungsänderung anbahnen

Dauer: 45 Minuten

Zum Abschluss der Blöcke 1 und 2 sowie zur Einstimmung auf den nächsten Block eine Diskussion: Brauchen besonders begabte Schülerinnen und Schüler besonders begabte Lehrpersonen? Welche Vorteile hat es, wenn man als Lehrperson selbst hochbegabt ist? Oder allgemein: *Wen* braucht es, um besonders begabte Kinder in der Schule fördern zu können?

Schlagworte für die Diskussion:

- welche Probleme liegen in dieser Fragestellung versteckt?
- Welche Vorteile gibt es, wenn die Lehrperson selbst hochbegabt ist?
- Qualifikationen im beruflichen Kontext: breites Wissen, fachvernetztes Denken, didaktische Vielfalt, Einstellung, dass Lehren eine besondere Form des Lernens ist
- Persönlichkeit der Lehrperson
- Forschendes Lernen, Offenheit für fachübergreifende Fragen, nach Heuthaler, 2002: „Pädagogen müssen Entdecker sein.“ (S. 105)
- Verantwortung der Begabung
- Selbstständigkeit
- Demokratische Bildung
- Soziale Kompetenz, soziales Engagement

- Schulteams für kooperative Fördermaßnahmen
- Entwicklung dieser Teams, vorantreibend und möglicherweise gegen Hindernisse wie Rahmenbedingungen, manche Kollegen selbst
- Querdenker – Kreativität und Selbstständigkeit als Störungen des Systems
- Institutionelles „Beharrungsvermögen“, Traditionen
- Lebenslanges Lernen vs. Burn-Out
- Engagement und Motivation vs. Grenzen der Bürokratie/Rahmenbedingungen
- Schulentwicklung
- Klima innerhalb des Kollegiums, Außenseiterposition
- Innovatives Potential, Fortbildungsbreitschaft (Selbst/Schule)
- Chancen und Risiken
- Überforderung – was, wenn Schüler Kenntnisse besitzen, die über die der Lehrperson reichen?

Gruppenarbeit: Handout austeilen

Bitte finden Sie sich nun wieder in Kleingruppen zusammen und diskutieren Sie darüber, welche Aufgaben sich aus den vorweg präsentierten Fakten für den schulischen Kontext ergeben könnten und welche Merkmale eine Lehrkraft, die sich mit begabten Kindern in heterogenen Klassen beschäftigt, besitzen sollte – und welche vielleicht nicht unbedingt erforderlich sind. Berücksichtigen Sie dabei folgendes Beispiel:

Die Schülerin hilft dem Englischlehrer mit Vokabeln aus – dieser fühlt sich dadurch bedroht, hat Angst vor dem Verlust von Autorität gegenüber anderen Schülern. Wie kann er trotz „Bedrohung“ seine Autorität wahren? Welche Möglichkeiten gibt es allgemein/darüber hinaus, zu Autorität zu gelangen?

Erstellen Sie abermals ein Arbeitsblatt mit mindestens fünf Essentials. Ihre Ergebnisse werden zum Abschluss dieser Sequenz jeweils von einem Gruppensprecher präsentiert.

Mögliche Essentials:

Souveränität – Bsp.: Eigene Lösungswege bei Mathematikaufgaben: Sich nicht aus der Ruhe bringen zu lassen, wenn das Kind Lösungen präsentiert, die man nicht nachvollziehen kann (Hinweis: Jeder Schüler kann etwas, was ein Lehrer nicht kann)

Offenheit – *normal, verschieden zu sein*

Gelassenheit – *statt Angst vor Respektverlust*

Sensibilität

Rückhalt im Team

fundiertes Methodenrepertoire, etc.

2.5 Abschlussblitzlicht mit Redestein

Ziele: Festigung und Verankerung des Lernstoffes, Lernkontrolle für die Durchführende(n), Gelegenheit zu Stimmungs- und Meinungsäußerung, positiver und negativer Rückmeldung

Dauer: 25 Minuten

Die Teilnehmenden sollen nach kurzer Reflexion Inhalte der ersten und zweiten Einheit zusammenfassen und Ihre Lerneindrücke schildern. Jeder soll sich in ein bis zwei Sätzen äußern, dazu wird ein Redestein reihum gereicht. Außerdem kann an einer Klage- bzw. Jubelmauer anonym Rückmeldung in Form von Äußerungen auf Kärtchen gegeben werden.

2.6 Hausaufgabe: Drehbuch

Ziel: Sensibilisierung für Thematik Block 3: Subjektive Begabungstheorien, Perspektivwechsel: unterschiedliche Perspektiven in ein und dem selben Fallbeispiel erkennen; eigene Position als Lehrperson reflektieren, sich mit der Position der Eltern auseinander setzen; Ausmaß affektiver Einflüsse auf das eigene Urteil verdeutlichen (Klauer, 1991), Verständnis und Akzeptanz anbahnen

Dauer Erklärung: 10 Minuten

Die ersten beiden Blöcke – diejenigen mit dem hoffentlich nicht zu trockenen theoretischen Hintergrund – liegen nun hinter uns. Sie haben viele Informationen aufgenommen und viel diskutiert. Ziel war es, eine fundierte theoretische Basis zu vermitteln, die es Ihnen ermöglicht, bezüglich der Thematik im Alltag souveräne Entscheidungen zu treffen. Dankeschön für Ihr Interesse und Ihre Mitarbeit!

Zur Vorbereitung der Inhalte des nächsten Blocks, in dem es um subjektive Begabungstheorien gilt, bitte ich Sie, zu Hause folgende Aufgabe zu bearbeiten – gerne können Sie sich auch zu zweit treffen: Reflektieren Sie verschiedene Perspektiven.

Handouts austeilen

Situation 1: Stellen Sie sich vor, ein guter Freund/eine gute Freundin, Mutter bzw. Vater eines besonders begabten Kindes, sucht Ihren Rat als Lehrperson. Er/Sie schildert Ihnen folgende Situation:

Du weißt, meine Tochter Lisa ist soeben von der Grundschule in die fünfte Klasse des Gymnasiums gewechselt.

Nach der ersten Schulwoche kam Lisa nach Hause und klagte: „Heute habe ich es gesagt: Mir ist langweilig, Frau U. Aber Frau U. meinte, dass sie uns alle zuerst kennen lernen muss. Ich soll noch warten.“ Nach einer Woche berichtete Lisa wieder: „Immer diese langen Erklärungen und diese ewigen Übungen. Ich will das nicht mehr! Ich habe Frau U. gesagt: Jetzt kennen Sie uns doch, und mir ist immer noch langweilig.“ Ich habe versucht, meine Tochter zu besänftigen: „Du wirst sehen, bald wird es anders werden.“ Aber ich wusste selbst nicht, wie lange das dauern wird.

Am Elternbesuchstag erkannte ich das Kind kaum wieder. Sie saß da, schaute zur Decke und hatte häufig ihre Finger im Mund. Erst da habe ich bemerkt, wie kurz ihre Nägel geworden waren. Lisa erklärte: „Ich kaue Nägel in der Schule, weil es mir so langweilig ist. Wenn ich aufzeige, komme ich sowieso immer erst am Schluss dran, weil ich es ja doch schon weiß.“ Ich fragte sie, was sie wohl in der Schule ändern könnten. Darauf entgegnete sie: „Ich weiß nicht, die Schule ist halt so. Aber 9 Jahre halte ich das nicht aus, da muss ich vorher weglaufen.“

Zuhause ist sie oft schlecht gelaunt, giftig und aggressiv.

Ihre Lehrerin antwortete auf mein Problem: „Ich kann gerne versuchen, sie nicht immer erst am Schluss aufzurufen. Ich bin jedoch froh um jedes Kind, das völlig problemlos mitkommt, da ich mich für die Kinder in der Klasse einsetzen muss, die Mühe haben.“ (nach Huser, 2001, S. 18).

Was soll ich tun? Wie soll ich mich verhalten – Lisa gegenüber und auch ihrer Klassenlehrerin gegenüber? Könntest Du mir einen Rat für das Gespräch mit ihrer Lehrerin geben? Wie bringe ich am Besten mein Anliegen vor?

Sie haben nun also die Aufgabe, Ihren Freund/Ihre Freundin zu coachen, ihn/sie auf das Gespräch mit der Klassenlehrerin seiner/ihrer Tochter vorzubereiten.

Versuchen Sie sich bitte in diese Situation hineinzudenken und schreiben Sie ein Drehbuch: Versetzen Sie sich zum einen in die Rolle des/der Hilfe suchenden Freundes/in, stellen Sie sich dann selbst als Lehrperson vor, die rät.

Nachdem die Szene fertig geschrieben ist, halten Sie bitte einen Moment inne und konzentrieren Sie sich auf die jeweiligen Emotionen. Wie haben Sie sich als beratende Lehrperson gefühlt? Wie als Freund oder Freundin. Notieren Sie Ihre Eindrücke auf einem kleinen Fragebogen dazu.

Erklärung zu Situation 2:

Nun folgt ein Szenenwechsel: Das Gespräch mit der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer findet statt. Wie könnte diese Situation verlaufen - schreiben Sie abermals ein Drehbuch.

Halten Sie im Anschluss daran wieder einen Moment inne und notieren Sie Ihre Emotionen in der entsprechenden Rolle auf dem Fragebogen.

Formulieren Sie dann ein FAZIT und schicken Sie es mir vor unserem nächsten Treffen per Mail zu.

Einheit 3: Reflexion subjektiver Begabungstheorien

3.1 Warm-up: Rückblick – Ausblick – Veränderungen

Ziel: Anknüpfen an vorangegangene Inhalte, Aktivierung, höhere Bindung an das Thema erzeugen durch schriftliche, nicht nur mündliche Beschäftigung mit den Veränderungen

Dauer: 20 Minuten

Womit haben wir uns in den letzten beiden Einheiten beschäftigt? Kurze Reflektion:

- Hintergrundinformationen: FAQs: Wie häufig trifft man auf hochbegabte Kinder? Wird Hochbegabung vererbt? (Ja, teilweise, doch Förderung ist möglich.) Was bedeutet Hochbegabung grundsätzlich?
- Definitionsvorschläge und Arbeitsdefinition, praktische Relevanz dieser willkürlichen Grenzziehung (Prozentrang-Definition 2 %)
- Münchner Hochbegabungsmodell (verschiedene Begabungsfaktoren, die zu hohen Leistungen führen können, aber nicht müssen, Moderatorfaktoren...)
Praktische Konsequenz des Modells: berücksichtigt werden sollten gute Leistungen, Kreativität und Engagement...
- Kriterien zur Förderung in Form einer Gruppenarbeit
- Erkennen und Identifikation – welche Merkmale weisen auf eine HB hin?
- Diagnostische Möglichkeiten (subjektive und objektive Verfahren)
- Beratung für Karl
- Brauchen besonders begabte Schüler besonders begabte Lehrer? (Gruppenarbeit formuliert günstige Persönlichkeitsmerkmale)

Konnten Sie schon etwas davon wahrnehmen oder umsetzen in ihrem beruflichen Alltag?

Bitte überlegen Sie nun einmal jede/r für sich, was sich seit dem letzten Treffen verändert hat und schreiben Sie dies auf folgendem Handout auf.

Ich sammle die Blätter hinterher ein, um es auch für mich als Rückmeldung zu nutzen – wo stehen Sie, wo kann ich anknüpfen... (*Handout austeilen*).

Worum wird es heute gehen? Wir widmen uns im dritten Teil dem Thema „Subjektive Begabungstheorien, Vorurteile und Fakten“.

Vorweg zum Einstieg ein kleines gedankliches Experiment:

3.2 „Klassenarbeit“ – Experiment

Ziel: Verdeutlichung von Voreinstellungen, speziell von Einflüssen auf die Notengebung, die nichts mit Leistung zu tun haben

Dauer: 20 Minuten

Es soll darum gehen, eine Klassenarbeit aus der 6. Klasse eines Gymnasiums zu korrigieren. Dazu einige Informationen über das Kind, das sie geschrieben hat.

Handout „Klassenarbeit“ austeilen, jede/r erhält je eine Charakteristik

Bitte lesen Sie sich die Beschreibung kurz durch.

Es handelt sich hier um ein kleines Experiment, das bereits in Seminaren für die Universität Trier und das Centre Universitaire, Luxembourg, durchgeführt wurde. Die Idee geht ursprünglich zurück auf einen ehemaligen Kollegen an der Universität Trier, Dr. Lothar Müller, ich habe die Aufgabenstellung mit seinem Einverständnis an diese Thematik angepasst.

Doch keine Angst – Sie müssen die Klassenarbeit nun nicht selbst korrigieren, das würde unseren zeitlichen Rahmen sprengen. Ich möchte Ihnen das Experiment – wie bereits erwähnt – zur Einstimmung vorstellen und Ihnen die Ergebnisse der letzten durchgeführten Bewertungen im Rahmen eines Lehramt-Seminars an der Universität Trier mitteilen:

Die Teilnehmenden erhielten den Text der Klassenarbeit mit je einer Charakteristik des Kindes, das die Klassenarbeit geschrieben hatte. Aufgabe war es, zunächst das Kind anhand der Beschreibung kennen zu lernen, dann die Klassenarbeit genau durchzulesen und zu benoten.

Alle Teilnehmenden sahen inhaltlich die gleichen Arbeiten vor sich, jedoch haben verschiedene Bedingungen variiert, wie Sie an den ausgeteilten Handouts erkennen können.

Je ein Beispiel für eine Charakteristik vorlesen lassen:

	Schrift +		Schrift -	
	Kontext hb	nicht hb	Kontext hb	nicht hb
m				
w				

Zum einen variierte die Bedingung Geschlecht mit Jan und Hannah. Zum zweiten variierte das Schriftbild von „klar, sauber und ordentlich“ bis „unleserlich, chaotisch“. Und zum dritten wurde die Kontextinformation verändert bezüglich Begabung und Leistung sowie dem Engagement der Eltern eines einerseits angenehmen, leistungsbereiten, aber nicht unbedingt hochbegabten Kindes bzw. andererseits eines problematischen, auffälligen, hochbegabten Kindes.

Die Auswertung der Benotung führte zu folgenden Ergebnissen (PPT-Folien 52-58):

Es hat sich gezeigt, dass Hintergrundinformationen (zu Begabung und Leistung sowie zum Engagement der Eltern) einen signifikanten Effekt auf die Notengebung haben – während die Faktoren „Schriftbild“ und „Geschlecht“ die Notengebung nicht maßgeblich beeinflussen – Mädchen werden z.B. nicht positiver als Jungen bewertet, schlechte Schrift nicht negativer als ordentliche Schrift.

Was damit verdeutlicht werden soll:

Es gibt Einflüsse auf die Notengebung, die nichts mit der blossen Leistung zu tun haben. **Wir alle haben Voreinstellungen.**

3.3 Reflexion über Voreinstellungen, Vorurteile, Schemata

Ziel: Überleitung, Lenkung der gedanklichen Auseinandersetzung

Dauer: 5 Minuten

Beginnen wir mit einer kleinen Überlegung zum Nutzen und Schaden von Vorurteilen: Vorurteile gehören zum Leben dazu, begegnen uns überall, in allen Lebensbereichen.

Vorurteile und Schemata sind nicht ausschließlich negativ – zwar können sie schaden, aber auch nützen – d.h., sie können vieles im Leben erleichtern, vereinfachen, da sie Kapazitäten freisetzen – wenn wir jedes Mal wieder neu überlegen müssten, was wir tun sollen, wenn wir beispielsweise in ein Auto steigen, vor eine Klasse treten, fremde Menschen kennen lernen, etc., würde uns dies viel zu viel Zeit, Kraft und andere Ressourcen kosten.

Vorurteile und Schemata werden nur dann problematisch, wenn man jemandem Unrecht tut, wenn man unfair wird, wenn jemand dadurch Schaden erleidet.

Wir haben eben gesehen, dass wir nicht frei sind von Vorurteilen, die mit Leistung nichts zu tun haben.

Jetzt soll es darum gehen, ein Gespür für *solche Vorurteile* zu bekommen, die ungünstige Folgen für jemand anderen haben, diese Vorurteile zu hinterfragen – sich selbst so zu sagen auf die Schliche zu kommen.

3.4 Vorurteile und Fakten

Ziel: Emotionen als Schlüssel für verschiedene Situationen/handlungsleitende Informationen und damit auch Vorurteile; subjektive Begabungstheorien wahrnehmen, ggf. andere Perspektiven kennen lernen, Vorurteile und Fakten kennen lernen

Dauer: 90 Minuten

Stellen Sie sich vor, Ihnen wird als Klassenlehrerin oder Klassenlehrer ein Kind mit der Bezeichnung „hoch begabt“ zugewiesen. Welche Gedanken schießen Ihnen durch den Kopf? Bitte notieren Sie sich diese (5 Minuten).

Anschließend Beispiele nennen lassen

Könnten es z.B. einzelne der folgenden gewesen sein:

- Sicher ein Problemkind
- Wahrscheinlich intelligent, aber sozial noch unreif
- bin gespannt, wie dieses kleine Genie seine Begabungen zeigen wird
- Soll dieses Kind doch erst einmal zeigen, ob es wirklich so begabt ist
- Das arme Kind hat sicher furchtbar ehrgeizige Eltern

- Die Eltern dieses Kindes wollen bestimmt ihre unerfüllten Wünsche über das Kind ausleben
 - Das Kind ist sicher hochnäsig und besserwisserisch
 - Wird das Kind mir meine Klasse durcheinander bringen?
- (vgl. dazu Huser, 2001)

Nun werden wir versuchen, diesen Gedanken auf den Grund zu gehen. Wie und warum könnten sie so generiert worden sein? Woher könnten sie gespeist sein? Und welche Konsequenzen könnten sie haben?

Handout austeilen:

Gedanke:	Was ist hier die dominante Emotion?	Gründe?
1. Das arme Kind hat sicher furchtbar ehrgeizige Eltern		
2. Das Kind ist sicher besserwisserisch		
3. Wird das Kind mir meine Klasse durcheinander bringen?	z.B. Angst vor Kontrollverlust	Annahme: Begabte Kinder sind Klassenclowns und Störenfriede...
...etc, eigene Gedanken...		

Beginnen wir zunächst mit der Spalte „dominante Emotion“. Bitte übertragen Sie Ihre eben festgehaltenen Äußerungen in die Tabelle und überlegen Sie, welche dominante Emotion jeweils dahinter stecken könnte.

Zur Verdeutlichung drei Beispiele mit vorgegebenen Sätzen:

Was glauben Sie, ist bei 1. die zugrunde liegende dominante Emotion? (z.B. Überheblichkeit, 2. Neid, 3. Angst vor Kontrollverlust) usw.

Bitte versuchen Sie nun Ihre eigenen Gedanken auf diese Weise zu „sezieren“.

Überlegen wir nun gemeinsam, welche Gründe für das Zustandekommen dieser Emotion verantwortlich sein könnten (z.B. bei Satz 3.: Besonders begabte Kinder sind Störenfriede und Klassenclowns):

Bsp. 1-3 durcharbeiten, dann eigene Gedanken analysieren

Nur als Gedankenexperiment: Wie könnte eine Zeile der Tabelle aus Sicht der Klassenkameradin oder des Klassenkameraden des betreffenden neuen Kindes aussehen?

Was mit dieser Übung gezeigt werden soll: Zu ein und demselben Kind existieren ganz unterschiedliche Theorien – je nach Perspektive der Betrachtung. Doch wie kommen diese divergierenden Sichtweisen zustande?

Ihre Antworten in den Tabellen verdeutlichen Ihnen Tendenzen Ihrer Einstellung zu diesem Thema.

Überlegen Sie nun, wenn Sie sich Ihre Antworten in der Tabelle anschauen:

Wo könnte meine Theorie, bzw. meine Einstellung hinführen für die Klasse, für das spezielle Kind und für mich selbst?

Ist das die Theorie, die ich haben möchte? Passt sie zu mir? Zu mir als Pädagogin, Pädagoge? Zu meinen Zielen und Wertvorstellungen? Zu Beginn unseres ersten Treffens haben Sie bereits eine ähnliche Frage beantwortet – vergleichen Sie Ihre Notizen.

Halte ich diese Theorie für konstruktiv, etc? Und wenn nicht - welche Theorie würde ich bevorzugen? Und wie kann ich dies erreichen?

Nach kurzer Reflexion und Diskussion:

Sie haben also versucht, auf diese Weise Ihren Einstellungen auf die Spur zu kommen. Sie haben überlegt, wo eine bestimmte Einstellung hinführen könnte, z.B., dass die Gefahr besteht, bestimmte Kinder dadurch zu benachteiligen, andere zu bevorzugen, etc.

Sie haben damit Ihre Einstellung „konsequent zu Ende gedacht“ und mögliche Konsequenzen antizipiert. Sie können diese Methode – in bestimmten Situationen zu überprüfen, warum Sie etwas Bestimmtes gedacht und gefühlt haben, und welche Folgen dies haben könnte – öfter anwenden, um sich „selbst auf die Spur“ zu kommen, d.h. sich selbst besser wahrzunehmen und souverän-überlegt handeln zu können.

An dieser Stelle sei auch der Bezug zu Ihrer Hausaufgabe hergestellt, dem Drehbuch: Per Mail haben Sie ja individuelle Rückmeldungen erhalten. Für alle möchte ich aber nochmals die Quintessenz formulieren: Es wurde bemerkt, dass mit dem Perspektivenwechsel von Lehrersicht zu Elternsicht eine affektive Veränderung stattgefunden hat.

Fazit:

Unterschiedliche Perspektiven führen zu verschiedenen Beschreibungen bzw. Bewertungen ein und derselben Person. Wir sehen die Welt – und damit auch unsere Schülerinnen und Schüler – jeweils durch eine Art Brille, bestehend aus persönlichen Erwartungen, (Vor-)Erfahrungen, Wünschen, Motivationen etc. Besonders Emotionen können unser Urteil färben (vgl. auch Klauer, 1991; Ziegler, 2000).

Die jeweiligen Urteile sind handlungsleitend, deshalb verdienen sie auch im Rahmen dieser Fortbildung Beachtung.

Voreingenommenheiten – sowohl negativer als auch positiver Art werden der Persönlichkeit des Individuums nicht gerecht. „Jedes Kind ist darauf angewiesen, von seinen Mitmenschen als wachsendes und sich entwickelndes Wesen wahrgenommen und geachtet zu werden.

Besonders intelligente Kinder und deren Eltern werden häufig mit Neid und hartnäckigen Vorurteilen konfrontiert und ausgegrenzt.“ (Huser, 2001, S. 12). Was nicht bedeuten soll, dass wir dies an Ihrer Schule oder in Ihrer Klasse vermuten. Es gibt diese Art der Reaktion jedoch grundsätzlich, im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit heterogenen Klassen und begabten Kindern muss dieser Aspekt einfach auch angesprochen werden. Ich möchte Ihnen ein Beispiel nennen:

(Aus Feger & Prado, 1998, S. 28: Ein Mädchen, das bekanntermaßen eine der zehn besten Tennisspielerinnen ist, wird als „normal“ angesehen; während ein Mädchen, das bekanntermaßen hochbegabt ist, als arrogant eingeschätzt wird).

Sicher kennen Sie auch Umschreibungen, die nicht besonders positiv konnotiert sind: Intelligenzbestie, Klugscheißer, Streber...

„Familien mit einem oder mehreren besonders begabten Kindern leiden oft über Jahre unter diesen Fehlvorstellungen. Dies führt häufig dazu, dass die Eltern kaum noch wagen, über die besonderen Fähigkeiten und Bedürfnisse ihres Kindes zu sprechen, aus Angst, wiederholt abgestempelt und verletzt zu werden. Deshalb sollten Sie sich als Lehrperson eingehend mit Ihrer Einstellung zur Hochbegabung auseinandersetzen, um Vorurteile von Fakten klar unterscheiden und Eltern möglichst offen begegnen zu können.“ (Huser, 2001, S. 12).

Um das Thema abzuschließen, habe ich jetzt nochmals einen kleinen Fragebogen für Sie, der sich differenziert mit Einstellungen zu der Thematik beschäftigt. Betrachten Sie ihn als stilles, persönliches Resümee.

Bitte versuchen Sie die folgenden Fragen möglichst ehrlich und spontan zu beantworten. Die Ergebnisse werden nicht im Plenum besprochen, diese Aufgabe dient nur der eigenen Reflexion.

Handouts austellen:

1. Fragen aus Huser, 2001, S. 13; 14,
2. Bogen zu Vorurteile und Fakten; ebenda, S. 15

Pause: 10 Minuten

3.5 Essentials zu den bisherigen Informationen über „Begabung“ und „Hochbegabung“; Erstellen eines Plakates

Ziele: Differenzierung und Auseinandersetzung mit subjektiven Begabungstheorien, Klärung einer eigenen Definition, bewusst machen, dass eine Veränderung, eine Lernprozess stattgefunden hat, Motivation wecken, dies zu nutzen und weiterzuführen

Dauer: 30 Minuten

Im Rahmen dieser Veranstaltung sind nun schon so oft Begriffe wie „Begabung“ oder „besondere Intelligenz“ gefallen, Sie haben Theorie- und Modellbeispiele kennen gelernt – doch was versteht jede einzelne von Ihnen eigentlich darunter, positiv oder negativ? Mit welchen bisher vorgestellten Informationen können Sie sich identifizieren? Wo haben Sie andere Ansichten?

Bitte gehen Sie dabei auf folgende Aspekte ein:

- a) Denken Sie kurz und ganz allgemein nach über die Begriffe „Begabung und Hochbegabung“ nach. Was bedeuten sie Ihnen persönlich? Und was bzw. welche Verhaltensweisen würden Sie *nicht* darunter subsumieren?
- b) Was wissen Sie darüber, wie man besondere Begabungen erkennt?

- c) Was wissen Sie schon über Hochbegabtenförderung? Welche Förderkriterien würden Sie festlegen?
- d) Angenommen, Sie bekämen nächste Woche ein hochbegabtes Kind in Ihre Klasse – wie fühlen Sie sich?
- e) Was haben Sie insgesamt gelernt? Was nehmen Sie sich für die Zukunft vor?

Notieren Sie Ihre Einfälle in Stichpunkten. Die Fragen „d“ und „e“ sind nur für Sie persönlich gedacht.

Nach 5 Minuten finden Sie sich bitte in Kleingruppen zusammen und informieren einander über Ihre Notizen bzw. diskutieren Ihre Ideen zu den Fragen „a“, „b“ und „c“. Verständigen Sie sich in weiteren 5-10 Minuten innerhalb der Gruppe auf gemeinsam von Ihnen vertretene Punkte, d.h. selektieren Sie aus Ihren Notizen „Essentials“ Ihres Gymnasiums, die dann auf einem Plakat gestalterisch festgehalten und anschließend im Plenum von einem Gruppensprecher vorgestellt bzw. an der Flip-Chart/Tafel gesammelt und besprochen werden.

3.6 Diskussion: Aufgaben und Konsequenzen

Ziele: Sensibilisierung und Festigung der bisherigen Erkenntnisse

Dauer: 15 Minuten

Welche Aufgaben, welche Konsequenzen könnten sich aus diesen präsentierten Inhalten insgesamt für den schulischen Kontext ergeben? Z.B.

- Interdisziplinärer Austausch, Erfahrungsaustausch, Kompetenzaustausch
- Zusammenarbeit zwischen Begabungsforschung und Begabungsförderung – günstigstenfalls im Rahmen eines Netzwerkes
- Zusammenarbeit innerhalb der Schule zwischen einzelnen KollegInnen, günstigstenfalls im Team
- Förderung besonders begabter Kinder als Aufgabe der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse
- Sensibilisierung, Erkennung von besonders begabten Kindern und damit auch intensivere Betrachtung jedes einzelnen Kindes (vgl. z.B. Stern & Schumacher, 2004; Heller et. al., 2000)

3.7 Zusammenfassung und Hausaufgabe: Brief an mich selbst

Ziele: Festigung und Verankerung des Lernstoffes, Lernkontrolle für die Durchführende(n), Gelegenheit zu Stimmungs- und Meinungsäußerung, positiver und negativer Rückmeldung

Dauer: insgesamt mit Erklärung 20 Minuten

Die Teilnehmenden sollen abermals nach kurzer Reflexion Inhalte der bearbeiteten Einheit zusammenfassen und Ihre Lerneindrücke schildern. Jeder soll sich äußern, dazu wird ein Redestein reihum gereicht. Außerdem kann an einer Klage- bzw. Jubelmauer anonym Rückmeldung in Form von Äußerungen auf Kärtchen gegeben werden.

Zur Hausaufgabe „Brief an mich selbst“:

Im Rahmen dieser dritten Einheit wurde verdeutlicht, dass es Vorurteile in allen Lebensbereichen gibt, also auch im schulischen Bereich, insbesondere in der Leistungsbeurteilung. Nicht alle Vorurteile und Schemata sind per se schlecht, sondern können auch nützen. Um Ungerechtigkeiten durch ungerechtfertigte Vorurteile zu vermeiden, ist es wichtig zu differenzieren: Behandle ich tatsächlich alle meine Schüler gerecht? Wo und wann vielleicht nicht?

Ein erster Schritt zur Differenzierung könnte die Beantwortung der Frage sein: Gegen wen habe ich denn Vorurteile? Suchrichtung: Oft vielleicht gegen solche, die viel leisten, von denen man sich vielleicht bedroht fühlen könnte. Und gegen solche, bei denen man sich ärgert, weil sie weniger leisten, als sie sollten bzw. könnten.

Betrachten Sie nun diese Schülerinnen und Schüler einmal genauer und überprüfen Sie, ob die eigenen Urteile ihnen gegenüber „gerecht“ sind - und wenn nicht, ob sie veränderbar sind.

Achten Sie also zukünftig in den 4 Klassen, in denen Sie am häufigsten unterrichten, auf hochleistende Schüler und solche, über die Sie sich ärgern und schreiben Sie fünf Verhaltensweisen auf, die Sie an diesen Schülerinnen und Schülern stören.

In einem nächsten Schritt versuchen Sie diesen fünf Beispielen etwas Positives abzugewinnen, versuchen Sie sie positiv umzudeuten – was ist daran Gutes festzustellen? Wozu könnte sie nützen?

Verhaltensweise	„Positive Umdeutung“ – was gibt es an dieser Verhaltensweise gutes, positives festzustellen? Wozu könnte sie nutzen?
.....
.....
.....

In einem dritten Schritt können Sie überlegen, was diese Verhaltensweise mit Ihnen persönlich zu tun hat – stellt sie tatsächlich einen Angriff auf Ihre Person dar? Oder glauben Sie lediglich, es sei ein Angriff, etc.? Wie ist das Verhalten zu gewichten?

Einheit 4: Risikogruppen - Akzeptierender und individualisierender Umgang mit besonderen Begabungen innerhalb heterogener Schulklassen

4.1 Begrüßung

Begrüßung und kurzes Resümee der vorangegangenen Blöcke, um die dort gewonnenen Inhalte und Erkenntnisse ins Gedächtnis zu rufen.

Dauer insgesamt: 15 Minuten

Nachdem wir uns im vorigen Block u. a. mit Fragen der Diagnostik von besonderen Begabungen beschäftigt haben, wird es in der nun folgenden Einheit um spezifische Erscheinungsbilder gehen. Ich möchte Ihnen unter den so genannten Risikogruppen die Gruppe der Minderleister bzw. Underachiever vorstellen – es wird um schulische Unterforderung, Symptome und Konsequenzen gehen – außerdem um hochbegabte Mädchen und wie man konstruktiv mit solchen Herausforderungen umgehen kann.

4.2 Gedankenexperiment „Unterforderung“

Ziele: Empathie wecken für besonders begabte, unterforderte Kinder; deren Gefühlswelt verdeutlichen, Akzeptanz und Verständnis zugrunde legen

Dauer: 10 Minuten

Haben Sie schon einmal Situationen erlebt, in denen Sie unterfordert waren? Wie war das, und wie haben Sie sich dabei gefühlt? (2-3 Berichte)

Nun für alle ein Gedankenexperiment (aus: Huser, 2001, S. 19):

Eine Reise in die Gefühlswelt von unterforderten Kindern.

„Stellen Sie sich vor, Sie sitzen in einer Klasse mit Japanerinnen und Japanern, die beginnen, Deutsch zu lernen. Sie sind in diese Klasse als Schülerin oder Schüler eingeteilt worden und müssen mit diesen Deutschlernenden einen ganzen Tag den Unterricht besuchen.

Welche Bilder und Gedanken kommen Ihnen in den Sinn?

Stellen Sie sich nun vor, dass Sie nicht nur an diesem Tag, sondern eine ganze Woche lang mit diesen Deutschanfängern den Unterricht fünf Stunden pro Tag besuchen müssen.

Was geht Ihnen durch den Kopf? Schließen Sie einen Moment die Augen, um diese Bilder aufkommen zu lassen.

Nun erfahren Sie, dass Sie während eines Monats täglich diesen Deutschunterricht besuchen müssen. Ihre Aufgabe ist es, dem Unterricht möglichst aufmerksam zu folgen und die anderen nicht zu stören.

Wie reagieren Sie, was machen Sie während dieser Stunden?

Ihnen wird nun mitgeteilt, dass Sie noch mindestens zwei Jahre dieser Klasse zugeteilt sind und Umteilungswünsche leider nicht berücksichtigt werden können.

Welche Gedanken und Impulse kommen in Ihnen hoch? Wie fühlen Sie sich morgens und abends? Wie ist Ihr Umgang mit den Familienangehörigen? Was tun Sie in Ihrer Freizeit?

Schließen Sie nochmals die Augen und gehen Sie diesen aufkommenden Bildern und Gefühlen nach.

Machen Sie sich nun ein paar Notizen“ (ebenda, S. 19). Vergleichen Sie sie mit dem nun Folgenden:

4.3 Schulische Unterforderung – Hintergrundinformationen

(Husser, 2001, S. 19-23)

Ziele: Kenntnisse über mögliche Einflüsse auf die Entwicklung besonderer Begabung, Sensibilisierung für Diskrepanzen in verschiedenen Entwicklungsbereichen

Dauer: 15 Minuten

Kennen Sie ein Beispiel aus Ihrer Arbeitspraxis? Wie könnte man eine Periode im Leben eines unterforderten Schulkindes beschreiben?

Ggf. Fallbeispiel „Carla: Mir ist langweilig“ vorlesen (Huser, 2001, S.19-20)

4.3.1 Symptome der Unterforderung bei Mädchen und Jungen

a) Nach kurzer Zeit

Die Reaktionen auf Unterforderung sind bei jedem Kind unterschiedlich, es gibt allerdings Auffälligkeiten, die sich in solchen Fällen häufiger zeigen:

„Nach kurzer Zeit von Unterforderung

- lassen das Interesse am Lernstoff, sowie die Lern- und Arbeitsmotivation nach
- versucht das unterforderte Kind, nur noch das Minimum zu leisten, und macht bewusst Fehler. Dies ist häufiger bei Mädchen zu beobachten
- nimmt die Konzentrationsfähigkeit ab, und vor allem bei Routineaufgaben entstehen häufig Flüchtigkeitsfehler
- ist die Arbeitshaltung lustlos, und zum Teil wird nur noch flüchtig gearbeitet
- nimmt die Impulskontrolle ab (ggf. erklären), und bereits kleine Meinungsverschiedenheiten lösen heftige Gefühlsreaktionen aus
- fliehen gelangweilte Kinder in eine Traumwelt.“ (Huser, 2001, S. 20).

Es gilt grundsätzlich, solche Verhaltensweisen ernst zu nehmen und möglichst rasch zu handeln, um das Kind aus seiner Unterforderungssituation zu befreien.

Bemerken Sie also erste Anzeichen von Unterforderung, überlegen Sie als Lehrperson gemeinsam mit dem Kind und seinen Eltern nach Lösungswegen. (vgl. Huser, 2001). Denken Sie systemisch. Die besten Effekte können nur dann erzielt werden, wenn alle Beteiligten, wenn Schule, Eltern und Kind zusammenarbeiten.

Was geschieht aber, wenn Phasen der Unterforderung dennoch länger andauern?

b) Merkmale nach längerer Zeit der Unterforderung

- „starke Schulunlust bis zu Leistungsverweigerung
- Verlust von Selbstvertrauen

- häufiges allgemeines Kranksein
- Energieverlust und apathisches Verhalten
- Schlaf- und Essstörungen
- chronische Kopf- und Bauchschmerzen oder andere psychosomatische Störungen
- teilweise oder ganzes Verschwinden dieser Symptome während der Ferien“ (Huser, 2001, S. 21).

Darüber hinaus lassen sich auch unterschiedliche Reaktionsweisen für Mädchen und Jungen festmachen:

„Unterforderte Mädchen zeigen bereits ab [dem] Kindergartenalter signifikant häufiger Gefühle von Traurigkeit, Schuld, Wertlosigkeit und Hoffnungslosigkeit und ziehen sich zurück. Sie richten den Zorn gegen sich selber und werden depressiv, anstatt sich gegen die ausweglose Situation zu wehren. [...]

Jungen reagieren weit häufiger mit Zorn gegen ihre Außenwelt, werden aggressiv gegen ihre Schulkameraden oder reißen sich in der Schule zusammen und richten ihre Aggressionen gegen ihre Familienangehörigen. Sie spielen auch oft den Klassenclown, um die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, oder stören sonst wie den Unterricht. (Huser, 2001, S. 21)

4.4. Geschlechter-Stereotype

Ziele: Informationsvermittlung, Sensibilisierung

Dauer: 20 Minuten

Sicher haben sie solche geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Verhaltensweisen Ihrer Schülerinnen und Schüler schon oft bemerkt. Auch in vielen Ratgebern zur Begabungsförderung für Eltern und Lehrer wird immer wieder auf geschlechtsspezifische Effekte hingewiesen (vgl. z.B. BMBF, 2001). Feger und Prado (1998) erwähnen in einer Auflistung möglicher Risikogruppen (vgl. ebenda, S. 129) ebenfalls den Faktor Geschlecht: „Die Tatsache, dass es sich um ein Mädchen oder eine Frau handelt [, kann im Zusammenhang mit Entdeckung und Förderung von Begabungen von Nachteil sein].“ (S. 129).

Zwar wird, so die Autorinnen, in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern wohl kein Mädchen mehr aufgrund des Geschlechtes direkt benachteiligt – und dennoch: Im Berufsleben sind Frauen in vielen Sparten auch heutzutage immer noch unterrepräsentiert, vor allem in Spitzenpositionen (z.B. Männeranteil Lehrstühle, Aufsichtsräte, Management, mehr Erfinder als Erfinderinnen etc.).

Wie ist dies zu erklären – werden doch besonders begabte Jungen und Mädchen in ungefähr gleicher Häufigkeit geboren (vgl. auch BMBF, 2001, S. 61)? Warum wird Hochbegabung bei Mädchen seltener und zudem später entdeckt als bei Jungen?

Eine mögliche Erklärung dafür könnten die traditionellen Geschlechterstereotype sein: „Die geschlechtsspezifische Sozialisation von Mädchen und Jungen in dieser Gesellschaft prägt schon sehr früh das Verhalten. Mädchen haben durch Vorbilder, Geschichten und Medien schon sehr früh gelernt, ihre Wut zurückzuhalten und gegen sich selbst zu richten. Hingegen werden Jungen durch die Umwelt aufgefordert, keine Trauer und Angst zu zeigen, sondern wie ein „richtiger Mann“ zu kämpfen“ (Huser, 2001, S. 20).

Sicher spielen aber auch genetische und biologische Unterschiede eine Rolle – das männliche Geschlecht zeigt sich aggressiver (mit Ausnahme der eher verdeckten Beziehungsaggression; vgl. z.B. Asendorpf, 2004), und Aggressivität hat eine genetische und hormonelle Komponente (vgl. z.B. Coie & Dodge, 1998).

Wie äußert sich dies konkret?

Was genau könnte denn dazu führen, dass besonders begabte Mädchen ihr Potenzial weniger gut verwirklichen können, als besonders begabte Jungen?

In der Broschüre „Begabte Kinder finden und fördern“ des BMBF werden vier Aspekte angeführt (*Hand-out austeilten*):

1. Zum einen haben Mädchen oft ein geringeres Selbstvertrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit als Jungen. Sie halten sich selbst für „weniger gut“ und führen ihre guten Noten allein auf ihren Fleiß und ihre Anstrengung zurück, nicht auf mögliche Begabung.
2. Viele begabte Mädchen haben ein breiter gefächertes Interessensspektrum als Jungen. Während sich begabte Jungen häufig früh auf ein „Spezialgebiet“ festlegen und zielstrebig in diesem Bereich arbeiten, haben Mädchen oft viele verschiedene Interessen und Talente, die sie gleichzeitig verfolgen. Diese Vielseitigkeit kann mit dazu beitragen, dass Mädchen in einzelnen Fächern später nicht in gleichem Maße Spitzenleistungen erbringen wie Jungen.
3. Viele Eltern scheinen immer noch an der intellektuellen Förderung ihrer Söhne stärker interessiert zu sein als an der ihrer Töchter und halten Hochbegabung bei Jungen für wahrscheinlicher als bei einem Mädchen. So bleibt die besondere Begabung vieler Mädchen einfach unbemerkt.
4. Mädchen neigen dazu, sich stärker an die Gruppe anzupassen, sind sensibler gegenüber sozialen Signalen, haben stärker das Bedürfnis als Jungen, auf keinen Fall „anders“ zu sein. Sie verstecken ihre Fähigkeiten, zeigen nicht, was sie wissen und können, um nicht aus der Gruppe heraus zu ragen (vgl. Pelkner, Günther & Boehnke, 2001). Jungen fehlt einerseits häufig diese Fähigkeit zur Anpassung, andererseits neigen Sie aber auch eher dazu, nicht mit Rückzug und Resignation gegen Unterforderung anzugehen, sondern zu Recht mit Rebellion und offener Verweigerung (vgl. ebenda, S. 62, vgl. auch Heller, 2001).

Gegen diese geschlechtsspezifischen Unterschiede an zu gehen, ist für Sie als Lehrperson zwar schwierig, aber nicht unmöglich:

Sozialpsychologische Untersuchungen haben gezeigt, dass die Entwicklung starrer Geschlechtsrollen – z.B. Mädchen werden Krankenschwestern, Jungen Manager - durch kognitiv ausgerichtete Interventionen günstig beeinflusst werden kann. Günstige Ergebnisse wurden erzielt, wenn die Kinder dazu angehalten wurden, geschlechtsspezifische Informationen zu hinterfragen – bspw. zum Thema Berufswahl. Hier sei nicht das Geschlecht, sondern einzig Interesse und Lernbereitschaft der Person ausschlaggebend, um u. a. gute Friseur/Friseurinnen oder Bauingenieure/Bauingenieurinnen zu werden. Auch können kognitive Fähigkeiten, insbesondere die Urteilsfähigkeiten der Kinder trainiert werden, so dass Ihnen die Irrtümer bzw. Trugschlüsse ihrer eigenen starren Geschlechterschemata bewusst werden (vgl. Shaffer, 1999, p.504).

Wie könnten Sie diese Informationen in Ihrer Klasse umsetzen?

Diskussion

4.5 Kommentierungstechniken – Formulierung von Rückmeldungen speziell für Mädchen (vgl. Reattributionsstraining, Heller & Ziegler, 2001)

Ziele: Sensibilisierung, Durchdringung des eigenen Kommentierungsverhaltens und der daraus resultierenden Konsequenzen, Erweiterung des eigenen Repertoires, Einstellungsänderung, Handlungskompetenz zur Förderung günstiger Attributionen bezüglich Leistung seitens der Schüler, speziell der Schülerinnen

Dauer: 60 Minuten

Betrachtet man nochmals den Aspekt, dass Mädchen oft ein geringeres Selbstvertrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit als Jungen haben, sich selbst für „weniger gut“ halten und ihre guten Noten allein auf ihren Fleiß und ihre Anstrengung zurückführen, nicht auf mögliche Begabung, so ergibt sich ein weiterer Ansatzpunkt in Sachen Förderung – mit Hilfe von bestimmten Kommentierungstechniken seitens der Lehrperson lassen sich solche ungünstigen Ursachenzuschreibungen positiv beeinflussen (vgl. Ziegler & Heller, 1997; Heller & Ziegler, 2001):

Handouts austeilen, siehe auch PPT-Folien 18-32

Es geht nun um das so genannte „Reattributionstraining“:

Was bedeutet das? Eine Forschergruppe um den Münchner Professor Heller fand heraus:

- Es gibt tatsächlich Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Benachteiligungen der Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich konnten bestätigt werden.
- Geschlechtsunterschiede sind hauptsächlich auf ungünstige selbstbezogene Kognitionen der Mädchen zurück zu führen. Diese Kognitionen äußern sich
 - a) in einem wenig motivations- und selbstwertförderlichen Attributionsstil
 - b) mangelndem Selbstvertrauen
 - c) geringem Fachinteresse
- Als Antwort darauf wurde ein speziell auf die Situation der Mädchen zugeschnittenes Reattributionstraining entwickelt, welches zu einer dauerhaften Verbesserung selbstbezogener Kognitionen der Mädchen führt. (Die Wirksamkeit wurde in mehreren Studien sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Universitätsstudierenden bestätigt).
- Reattributionen im Unterricht sind verbal und schriftlich möglich.
- Attribuierungsmuster sind erlernbar.

- Attributionen = Ereigniserklärungen, Ursachenzuschreibungen, Ursachenerklärungen von Handlungsergebnissen, hier besonders: Ursachenerklärungen von Leistungsergebnissen der Schülerinnen (z.B. „Warum hat Nina in Mathe eine 5 geschrieben?“).

- Theoretische Grundlagen sind zwei Meilensteine der Attributionstheorien, die sich im Reattributionstraining ergänzen:
 - a) Klassifikationsschema der Determinanten des Leistungsverhaltens (Weiner): Folgende Faktoren beeinflussen die Attribution hauptsächlich:

Stabilität	Lokalität	
	internal	external
stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall

Stabiler interner Verursachungs-Faktor: Begabung

Variabel intern: Anstrengung, etc.

b) Kovariationsmodell (Kelley):

Vereinfacht dargestellt werden drei Arten von Attributionen angenommen:

Personen (Ursachen werden in Eigenschaften der handelnden Personen gesehen – Nina ist mathematisch nicht interessiert.)

Entitäten (Ursachen werden in Objekten oder Sachverhalten gesucht, mit denen die Person interagiert – die Mathearbeit war sehr schwer.)

Umstände (Ursachen werden in den gerade vorherrschenden Umständen und Zeitpunkten gesucht – Nina hatte z.B. Pech.)

Um zu einer Erklärung zu gelangen, nutzen Personen drei Informationsklassen:

Konsensus (hier: Zeigen verschiedene Schüler der Klasse das gleiche Verhalten? Gibt es also mehrere 5er in Mathe?)

Konsistenz (Wird zu verschiedenen Zeitpunkten das gleiche Verhalten gezeigt? War Nina auch schon im vergangenen Jahr schlecht in Mathe?)

Distinktheit (Wird das Verhalten auch durch andere Reize ausgelöst? Wie steht Nina in anderen Fächern?)

- Reattributionstrainings im Klassenzimmer basieren darauf, dass die Lehrpersonen über geschlechtsspezifische Attributionsstile aufgeklärt werden und im Unterricht folgende (bewährte) Strategie einsetzen:

Misserfolge werden variabel oder external attribuiert, Erfolge internal

Achtung: Ziel ist es, leistungsförderliche Einstellungen zu vermitteln, ein unrealistisches Fähigkeitsselbstkonzept soll auf keinen Fall suggeriert werden, ebenso wenig wie unrealistisch überhöhte Leistungserwartungen.

Beispiele für Rückmeldungen (verbale Unterrichtsbeiträge):

War der Unterrichtsbeitrag erfolgreich, kann die Lehrperson:

- direkt die Fähigkeiten bzw. Begabungen des Schülers hervorheben (z.B. „Das Thema liegt Dir offensichtlich“)
- dem Schüler Konsistenzinformation geben (z.B. „Das hast Du wieder gut gemacht“)
- dem Schüler Konsensusinformation geben und damit den Erfolg besonders betonen (z.B. „Damit haben die meisten SchülerInnen Schwierigkeiten“)

War der Beitrag nicht erfolgreich, kann die Lehrperson:

- auf mangelnde Anstrengung verweisen (z.B. „Das musst Du Dir nochmals durchlesen“)

- Konsensusinformation geben und damit dem Misserfolg die Bedeutung nehmen (z.B. „Damit haben die meisten SchülerInnen Schwierigkeiten“)
- dem Schüler Distinktheitsinformation geben (z.B. „Das andere Thema liegt Dir wohl besser.“)

Beispiele für Lehrerrückmeldungen (schriftlich):

Rückmeldung für einen Schüler, der die Aufgabe erfolgreich bearbeitet hat:

- Obwohl Du nicht sehr zuversichtlich warst, dass Du die Aufgabe lösen kannst (Anspielung auf die falsche Erwartung),
- hast Du auch diese Aufgabe wieder vollkommen richtig gelöst. (Konsistenzinformation).
- Das Thema xy liegt Dir offensichtlich (Fähigkeitszuschreibung).

Rückmeldung für einen Schüler, der die Aufgabe nicht erfolgreich bearbeitet hat und als Grund dafür „mangelnde Fähigkeiten“ angibt:

- Du hast wie einige andere nicht die richtige Formel gewählt (Konsensusinformation).
- Schau Dir das Übungsbeispiel und die Beispiele im Buch nochmals an. Rechne die Beispielaufgaben durch, dann wird Dir die Berechnung xy schnell klar werden (Aufforderung zur Anstrengung, wodurch Kompetenz erreichbar ist; vgl. zu diesem Abschnitt Ziegler & Heller, 1997; Heller & Ziegler, 2001).

Diskussion mit Generierung von Beispielen im Plenum sowie Bearbeitung der Handouts

Pause: 20 Minuten

4.6 Tipps für den Umgang mit hochbegabten Mädchen

(Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001)

Ziele: Information, Sensibilisierung

Dauer: 5 Minuten

Lehrpersonen sollten „besonders bei Mädchen aufmerksam für eine mögliche Hochbegabung sein. Da sich Mädchen stärker als Jungen um Anpassung bemühen, wird ihre Begabung oft weniger deutlich.

Sie sollten Mädchen darin unterstützen, zu einer angemessenen Einschätzung der eigenen Leistung zu gelangen und das eigene Licht nicht unter den Scheffel zu stellen.

Sie sollten darauf achten, dass Mädchen und Jungen ihre eigenen Bedürfnisse stärker in den Unterricht einbringen können. Für viele hochbegabte Mädchen kann es z.B. vorteilhaft sein, wenn zumindest in einigen Fächern (z.B. Informatik, Physik) Mädchenkurse eingerichtet werden. In reinen Mädchenkursen wird es vielen Mädchen leichter fallen, eigene Interessen und Bedürfnisse anzumelden und aktiver das Unterrichtsgeschehen mitzubestimmen.

Sie sollten besonders begabte Mädchen dazu ermutigen, ihre Fähigkeiten auch gerade in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern weiterzuentwickeln und an Fördermaßnahmen und Wettbewerben teilzunehmen.

Sie sollten wissen, dass durch den allgemeinen Entwicklungsvorsprung und die schnellere Reifeentwicklung von Mädchen Maßnahmen wie vorzeitige Einschulung und Überspringen von Klassen für begabte Mädchen besonders angezeigt sind – in noch stärkerem Maße als für Jungen – um einer Demotivierung und Schulunlust vorzubeugen.

Sie sollten besonders begabten Mädchen dabei helfen, Herausforderungen anzunehmen, sozialem Druck zu widerstehen und sich selbst individuelle Ziele zu setzen.

Sie sollten besonders begabte Mädchen darin unterstützen, die eigene Schullaufbahn, die Kurswahl und auch die Nutzung außerschulischer Möglichkeiten so zu planen, dass sie ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht, auch wenn sich diese Planung von der anderer Mädchen unterscheidet (BMBF, 2001, S. 63f).

4.7 Minderleistung – Hintergrundinformationen

Ziele: Sensibilisierung, Information

Dauer: 20 Minuten

Vorweg: „Es gibt nicht den Underachiever“ (Meyer, 2003, S. 16). Sämtliche Definitionsbemühungen setzen zwar die Fähigkeiten eines Menschen in Bezug zu seinen Leistungen, die unter seinem Potential liegen, jedoch lassen sich keine einheitlichen Terminierungsversuche in der Literatur finden (zum Überblick siehe Meyer, 2003).

In diesem Seminar sollen Einzelheiten der Begriffsbestimmung allerdings auch gar nicht schwerpunktmäßig thematisiert werden. Im Rahmen der Förderung besonders begabter Kinder ist es wichtig zu wissen, dass es eine spezielle Gruppe von besonders Begabten gibt, die unter ihrem eigentlichen Niveau arbeitet, sich „tarnt“, wie Joelle Huser es ausdrückt (vgl. Huser, 2001, S. 24). Sie als Lehrperson sollten Möglichkeiten haben, Minderleister in Ihren Klassen zu identifizieren, sie zu verstehen und mit ihnen umgehen zu können.

Zur Einstimmung ein Fallbeispiel: Yannis (Huser, 2001, S. 24f.)

Typische Profile von Minderleistern nach Huser (2001) und was Sie als Lehrperson tun können

Checkliste aus Huser, 2001, S. 25-28

Neun Tipps gegen minderleistendes Verhalten:

- „Erkennen Sie, zu welchem Profil von Minderleister das Kind gehört, und begleiten Sie es entsprechend.
- Lenken Sie Ihre Aufmerksamkeit auf das Positive.
- Seien Sie bezüglich [der] Schwierigkeiten [der Kinder] diskret in der Klasse.
- Geben Sie ihnen Werkzeuge, die zum Erfolg führen.
- Wecken Sie das Interesse des Kindes.
- Bauen Sie auf Erfolg auf.
- Gestalten Sie einen abwechslungsreichen Unterricht.
- Ermöglichen Sie „echtes“ Lernen, dass zum Leben einen Bezug hat.
- Passen Sie den Lernstoff individuell an (Huser, 2001, S. 28).

Mögliche Schwächen besonders begabter Kinder darüber hinaus:

→ großer Ehrgeiz und Schwierigkeiten, mit konstruktiver Kritik umzugehen

Hilfestellung: Anstrengungsbereitschaft und Belastbarkeit aufbauen

→ Ehrgeiz und Perfektionismus lässt manche der Kinder sehr selbstkritisch und unzufrieden mit den eigenen Leistungen sein, ohne sich einzugestehen, dass die Leistung durch Übung und Wiederholen verbessert werden könnte

Hilfestellung: Sinnhaftigkeit von Erproben und Ausprobieren zeigen, Lernstrategien vermitteln (vgl. Hartmann, 2001; Huser, 2001)

→ Stress

Hilfestellung: Entspannungsstrategien und –Techniken vermitteln

4.8 Gruppenaufgabe: Sophie und Phillip

Ziele: Erprobung von Handlungskompetenz im Umgang mit Schwierigkeiten

Dauer: 20 Minuten

Stellen Sie sich vor, sie haben zwei Minderleister in Ihrer Klasse: Ein „Rebellierendes Mädchen“, Sophie, und einen „coolen, kneifenden Jungen“, Phillip, beide 12 Jahre alt. Die Klasse soll zum Schuljubiläum ein Musical aufführen, dieses Musical wird fächerübergreifend vorbereitet, doch Sophie und Phillip blockieren nicht nur den Unterricht, sondern auch die ersten praktischen Vorbereitungen. Wie versuchen Sie als Klassenlehrerin bzw. Klassenlehrer Motivation und Lernbereitschaft zu wecken bzw. zu erhalten? Was tun Sie – für die Kinder? Und für sich selbst, d.h. wie und wo können Sie sich Hilfe und Unterstützung sichern?

Nach Besprechung der Ergebnisse: zusammenfassende Überleitung, günstigstenfalls anknüpfend an Ideen der Teilnehmenden

4.9 Wider Langeweile, unangenehme Routinen und Unterforderung

Ziele: Wissen um Konsequenzen verschiedener pädagogischer Handlungsweisen, Mut und Zuversicht in den Teilnehmenden aufbauen, stärken

Dauer: 15 Minuten

Bedingungen, die die intrinsische Motivation steigern können sind:

→ hohe Anforderungen, abgestimmt auf die eigenen hohen Fähigkeiten

→ Wahlfreiheit und Autonomie

→ eindeutige Rückmeldungen zur eigenen Tätigkeit

→ klare Ziele und kreative Anteile im Tun (Huser, 2001, S. 30; Csikszentmihalyi, 2002)

Günstigstenfalls kann auf diese Weise „Flow“ erzeugt werden (Csikszentmihalyi, 2002) – ein Erlebniszustand glückseligen Einklangs – nach Huser (2001) ein „erstrebenswerter Zustand von höchster Motivation und Erfüllung (...) als Gegenpol zu Unterforderung und Langeweile“.

Als die sieben typischen Elemente von Flow nennt Huser nach Csikszentmihalyi

1. „Verschmelzen mit der Aktivität – Einssein mit sich und der Sache
2. hohe Anforderungen sind mit hohen Fähigkeiten im Gleichgewicht
3. Zentrierung der Aufmerksamkeit auf ein begrenztes Feld
4. Selbstvergessenheit und Aufhebung des Zeitgefühls
5. Bestimmungsrecht über das eigene Handeln und das Umfeld – Kreativität
6. Klare Zielvorgabe und Rückmeldung

7. Autotelisches Tun: Die Tätigkeit in sich selbst und aus sich selbst heraus ist belohnend und erfüllend.“ (ebenda, S. 31-32)

Wie kann man nun dieses glückliche Aufgehen in der Arbeit in den schulischen Kontext – verstärkt – etablieren? Gibt es vielleicht Situationen, in denen Sie sich an einen Flow erinnern können?

Beiträge aus dem Plenum sammeln

Wie kann man nun diesen Erlebniszustand beeinflussen? Man kann sich als Grundlage dazu seine eigenen Fähigkeiten, Begabungen und Interessen vergegenwärtigen und sich bewusst(er) machen (Csikszentmihalyi, 2002). Reflektieren Sie also selbst, finden Sie heraus, was Ihre „Flowfaktoren“ sind und welche Bedingungen Sie auf dem Weg dahin behindern können.

Dazu haben Sie nun Gelegenheit, jetzt geht es zur Abwechslung einmal um Ihre Stärken, Begabungen und Neigungen. Ich teile Ihnen einen Interessenfragebogen von Joelle Huser aus dem Jahr 2001 aus. Füllen Sie ihn bitte jede/r für sich aus. Überlegen Sie anschließend still, welche Veränderungen Sie in den nächsten 4 Wochen durchführen möchten – beruflicher wie privater Natur. Wählen Sie dann ggf. den ein oder anderen Gedanken aus und sprechen Sie mit Kollegen in kleinen Gruppen drüber, welche der gefundenen Aspekte wie zu verändern sind. Tun Sie sich damit etwas Gutes – es wird dann auch Ihren Schülern und Ihrem sozialen Umfeld zugute kommen.

Interessenfragebogen Huser, 2001, S. 16/18

Abschlussblitzlicht mit Redestein

Ziele: siehe vorige Blocks, Verabschiedung „in Praxis“

Dauer: 10 Minuten

Einheit 5: Binnendifferenzierung I – Maßnahmen zur Entsprechung der Heterogenität

5.1 Begrüßung

Ziele: freundliche Atmosphäre, Auffrischung der bisher thematisierten Inhalte und Übungen, Austausch der in der Zwischenzeit gewonnenen Erfahrungen

Dauer: 15 bis 20 Minuten

5.2 Überleitung

Ziele: Strukturierung der zu erwartenden Inhalte, Sensibilisierung der Teilnehmenden

Dauer: 5 Minuten

Die beiden letzten Einheiten dieser Fortbildung stehen ganz im Zeichen verschiedener Maßnahmen und Fördermöglichkeiten – d.h., wie kann man nun den theoretischen Hintergrund, den Sie sich erarbeitet haben, in die Praxis umsetzen? Wie kann man auf die verschiedenen Ausprägungen von Hochbegabung im Unterricht eingehen und der Heterogenität in den jeweiligen Klassen gerecht werden? Welche Möglichkeiten haben Sie als Lehrperson?

Zunächst werden Beispiele für praktische Handlungsmöglichkeiten gegeben: Einerseits im Umgang mit Schwierigkeiten, um Ihr Methodenrepertoire im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten in heterogenen Klassen zu erweitern.

Andererseits geht es auch um den Umgang mit heterogenen Klassen bzw. binnendifferenziertes Unterrichten.

Die hier präsentierten Möglichkeiten sollen als Anregung dienen, als Vorschlag für eine (erste) Grundlage zum Umgang mit der Thematik, ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Neben der Präsentation einiger Vorschläge lege ich auch besonderen Wert auf Strukturierung möglicher Maßnahmen sowie die Verdeutlichung Ihres eigenen kreativen Potenzials an der Schule. Daher bildet eine zukunfts wirksame Bedarfsanalyse bezüglich Begabtenförderung und Binnendifferenzierung den Abschluss dieser Fortbildung.

5.3 Präsentation verschiedener Trainings

Ziele: Informationen über Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten

Dauer: 35 Minuten

Zuerst werden Möglichkeiten vorgestellt, wie man als Lehrperson mit verhaltensauffälligen Kindern umgehen könnte. Es handelt sich um verschiedene, in der Praxis bewährte Trainings.

Präsentation von

1. Petermann, F. & Petermann, U. (1997). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: PVU
2. Krowatschek, D. (1994). *Marburger Konzentrationstraining*. Dortmund: Borgmann
3. Krowatschek, D. (1996). *Überaktive Kinder im Unterricht*. Dortmund: Borgmann.
4. Petermann, U. & Petermann, F. (1994). *Training mit sozial unsicheren Kindern*. Weinheim: PVU.
5. Lauth, G.W. & Schlottke, P.F. (1993). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. Weinheim: Beltz.

Bitte teilen Sie sich nun in vier Gruppen auf – jeweils eine Gruppe beschäftigt sich eingehend mit einem Trainingsbeispiel und informiert anschließend das Plenum darüber. Ziel ist es, für die übrigen Teilnehmenden einen kurzen Überblick über Zweck, Ziele, Methoden, etc., des jeweiligen Kurses zu erstellen.

5.4 Kugellagerdiskussion

Ziele: Eine für Begabungsförderung und Binnendifferenzierung günstige, offene Einstellung anbahnen bzw. vertiefen, Auffrischung ausgewählter bereits besprochener Inhalte, Reflexion und Austausch, Implikationen für den schulischen Alltag antizipieren

Dauer: 30 Minuten

Bitte stellen Sie sich nun in die Mitte in 2 Kreisen auf – einem Innenkreis und einem Außenkreis, so dass Sie jeweils einer Kollegin oder einem Kollegen gegenüber stehen. Nun gehen die Personen im Innenkreis bitte drei Schritte/Personen weiter nach rechts. Diskutieren Sie mit Ihrem Gegenüber bitte über folgende Aussage von Joseph Renzulli „Mit der Flut steigen alle Schiffe“.

Nach der ersten Diskussionsrunde: Die Damen und Herren des Außenkreises gehen jetzt bitte drei Schritte nach links und diskutieren über eine Aussage Franz Weinerts, von E. Bulmahn in der Eröffnungsrede einer Fachtagung zum Thema „Finden und Fördern von Begabungen“ zitiert: „Die Welt ist voller Spielräume für die geistige Entwicklung sehr unterschiedlich begabter Individuen.“ Welche Implikationen ergeben sich daraus für das Klassenzimmer? Kennen Sie bereits Möglichkeiten, unterschiedliche Entwicklungen im Unterricht zu berücksichtigen, gar zu nutzen?

Und in einer dritten Runde – nun geht der Innenkreis wieder drei Schritte nach rechts: „Gegen große Vorzüge eines anderen gibt es kein Rettungsmittel als die Liebe.“ (Goethe). Welche Grenzen oder Schwierigkeiten könnten sich im Hinblick auf besondere Begabungen ergeben – besonders im schulischen Kontext?

Sammlung der Einfälle und Argumente sowie Diskussion im Plenum

5.5 Erfahrungsbericht – Hochbegabtenförderung als Chance für alle Beteiligten

Ziele: Vertiefung einer für Begabungsförderung und Binnendifferenzierung günstigen Einstellung, Motivation, Zuversicht wecken, stärken, Gefühl, nicht allein an der Thematik zu arbeiten

Dauer: 10 Minuten

Auf einem Kongress zum Thema Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung im September 2003 lernte ich eine Gymnasiallehrerin kennen, die im Rahmen einer Arbeitsgruppe von ihren Erfahrungen berichtete. Ihr Bericht war so typisch für den Bereich der schulischen Förderung und so motivierend, dass ich wesentliche Aspekte daraus gerne an Sie weitergeben möchte:

Hochbegabtenförderung sah diese Lehrerin als Chance und Herausforderung für alle Kinder, Eltern und Lehrkräfte. Ihre Art des Unterrichtens habe sich im Vergleich zu der vor 10 Jahren grundlegend gewandelt. Beispielsweise bemerke sie nun, wie sehr die Schüler durch zu enge und zu häufige Instruktionen seitens der Lehrer am Lernen gehemmt würden. Sie habe insgesamt eine viel offenere Einstellung, und zwar nicht nur beruflich, auch privat.

Damit bestätigte sie Ihre Äußerung bezüglich der Chance für alle, führte deutlich vor Augen, dass schulische Begabungsförderung tatsächlich allen Beteiligten Möglichkeiten des Wachstums und der Weiterentwicklung eröffnet.

Von Maßnahmen der Begabtenförderung würden alle ihre Schüler profitieren, beispielsweise beobachte sie alle Schüler genauer, erfrage von allen Schülern die Interessen, um ein spezifisches Profil aufzustellen, etc. Ihre Arbeit sei geprägt durch die drei pädagogischen „Z“: „Zeit“, „Zuversicht“, „Zuwendung“, und zwar für jedes Kind.

Zeit - Mit der Unterstützung des Schulleiters könne sie sich Zeitfenster schaffen, auch würden z.B. die Englischstunden aller drei Klassen eines Jahrgangs an einem Tag in der Woche zur gleichen Zeit stattfinden, so dass die Spitzenschüler einer jeden Klasse gemeinsam eine spezielle Förderstunde erhalten, was auch für die übrige Klasse sehr angenehm wäre – die Schüler in den regulären Klassen fänden es beispielsweise sehr hilfreich und ermutigend, einmal ungestört Fragen stellen zu können.

Zuversicht – Ihre Perspektive habe sich seit der Beschäftigung mit Begabtenförderung dahingehend gewandelt, dass nicht nur die Defizite eines Kindes im Zentrum der Aufmerksamkeit stünden, sondern der Blick für die Gesamtpersönlichkeit geschärft würde, wobei explizit auch Stärken gesehen würden. Die Atmosphäre sei geprägt von Zutrauen und Akzeptanz.

Zuwendung – Schlagworte, um Kindern ihre Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen seien Optimismus, Begeisterung, Engagement und Akzeptanz.

Was können Sie als Lehrperson denn hier tun? Welche Möglichkeiten haben Sie? Im Folgenden werde ich Ihnen einige Beispiele für Fördermaßnahmen und Methoden geben.

5.6 Möglichkeiten der Interessenabklärung zu Beginn des Schuljahres, Checklisten

Ziele: Methodenrepertoire erweitern, Anregung und Motivation wecken oder steigern für binnendifferenzierten Unterricht

Dauer: 10 Minuten

Präsentation

- Interesseninventar für die Grund- und Mittelstufe (Renzulli et. al., 2001) bzw. ab 7. Klasse (Huser, 2001)
- Interessenfragebogen für Kinder (Renzulli et. al., 2001)
- Vorlage für ein Elterngespräch (ebendort)
- Fragebogen für Eltern (Huser, 2001)
- Portfolio

5.7 Aufgabe: Ausfüllen einer Beispielliste für zwei ausgewählte Schüler

Ziele: Verinnerlichung des Angebotes, Perspektivwechsel und Sensibilisierung für mögliche Bedürfnisse der Kinder, gleichzeitig vorbereitende Ideengenerierung für binnendifferenziertes Unterrichten

Dauer: 15 Minuten

Bitte suchen Sie sich eines der Interesseninventare aus, das Sie gerne bearbeiten möchten. Ursprünglich werden solche Inventare zwar von den Kindern ausgefüllt, dienen aber auch für Lehrer zur Präzisierung der Einschätzung bzw. im Vergleich mit den Notizen der Kinder zur Überprüfung des Urteils. Bitte stellen Sie sich nun wieder zwei Kinder aus Ihrer Klasse vor, und versuchen Sie, den Bogen auszufüllen, so weit Sie das Kind kennen.

5.8 Übersicht über Fördermöglichkeiten

Ziele: Welche Fördermöglichkeiten gibt es? Maßnahmenkatalog kennen lernen, Repertoire aneignen bzw. ergänzen, berufspraktische Handlungskompetenz ausdifferenzieren

Dauer: 15 Minuten

Sie erhalten nun eine Übersicht über Fördermöglichkeiten (Reichle, 2004) von begabten Kindern – ohne Anspruch auf Vollständigkeit, diverse andere Maßnahmen sind denkbar. Jedoch bietet sie eine hilfreiche Orientierung und Strukturierung bezüglich schulischer und außerschulischer Fördermöglichkeiten. Wir werden diese Übersicht gemeinsam besprechen, so dass Sie Gelegenheit bekommen, den Maßnahmenkatalog kennen zu lernen, sich evtl. ein neues Repertoire an Förderung für Begabte anzueignen bzw. ihr bestehendes Repertoire zu ergänzen, um damit ihre berufspraktische Handlungskompetenz ausdifferenzieren.

Handout: Übersicht über Fördermöglichkeiten (Reichle, 2004)

Gemeinsame Besprechung, Beispiele generieren, Fragen beantworten

Pause: 10 Minuten

5.9 Brainstorming in Fachgruppen

Ziele: Ideengenerierung unter Fachkollegen, Sammeln und Nutzen des vorhandenen eigenen kreativen Potenzials, erste Schritte hin zur Binnendifferenzierung auf der Ebene der konkreten Maßnahmen, Grundstein(e) für differenziertes Unterrichtsmaterial im jeweiligen Fach

Dauer: 40 Minuten

Nun geht es darum, erste konkrete Schritte zum binnendifferenzierten Unterrichten zu machen. Nutzen Sie dabei Ihr eigenes, kreatives Potenzial: Generieren Sie mit Hilfe eines Brainstormings erste Ideen – dazu sollten sich Fachkollegen jeweils in entsprechenden **Fachgruppen** zusammenfinden.

Überlegen Sie in Ihrer Fachgruppe, welche Themen im Lehrplan derzeit oder in näherer Zukunft anstehen und einigen Sie sich auf ein Thema als Basis für das Brainstorming: Sammeln Sie dann ungefähr 20 Minuten lang Ideen zu folgenden Fragen bezüglich Ihres gewählten Themas:

Wie kann ich das Thema für alle verständlich und interessant gestalten? (Grundniveau)

Welche Erweiterungs- und Vertiefungsmöglichkeiten gibt es zu dem Thema im Unterricht? Über den Unterricht hinaus?

Welche Alternativen gibt es zu herkömmlichen Darstellungen im Unterricht?

Gibt es Verbindungen zu anderen Themen?

Gibt es Verbindungen zu anderen Bereichen (z.B. Stadt- oder Uni-Bibliothek, Labor, AG's,...) thematischer und organisatorischer Art?

Ist ein Projektrahmen möglich? Wie?

Generieren Sie Ideen, wie man ein Thema auf verschiedene Arten und Weisen im Unterricht angehen könnte. Wenn möglichst jede/r eine andere Idee hat, kann dies der erste Schritt in Richtung Binnendifferenzierung sein. Auf diese Weise kann (einer) der Grundstein(e) für differenziertes Unterrichtsmaterial im jeweiligen Fach geschaffen werden. (Und vielleicht nach der Fortbildung in Eigenregie weiter ausgearbeitet werden)

5.10 Kurzpräsentation der Ideen des Brainstormings

Ziele: Partizipierung an den Ideen und Erfahrungen der anderen Gruppen, Stolz auf die eigenen Ideen

Dauer: 20 Minuten

Nun bitte ich jeweils eine oder einen aus jeder Gruppe, die erarbeiteten Ideen kurz dem Plenum vorzustellen. Es geht reihum.

5.11 Abschlussblitzlicht

Dauer: 5 - 10 Minuten, siehe vorige Blocks, Neugier auf Block 6 wecken

Einheit 6: Binnendifferenzierung II – Strukturierung von Maßnahmen zur Entsprechung der Heterogenität

6.1 Begrüßung

Ziele: freundliche Atmosphäre, Auffrischung der bisher thematisierten Inhalte und Übungen, kurzer – rein mündlicher – Austausch der in der Zwischenzeit gewonnenen Erfahrungen

Dauer: 10 Minuten

6.2 Fördermaßnahmen an unserem Gymnasium: IST-Stand

Ziele: Strukturierung der eigenen Ideen, Anwendungsbezug für die Schulpraxis an diesem Gymnasium herstellen, persönlichen Nutzen für den Unterricht ziehen, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden

Dauer: 30 Minuten

Bitte finden Sie sich wieder in den vom vergangenen Block bereits bewährten Fachgruppen zusammen und vergegenwärtigen Sie sich nochmals Ihre Ideen aus dem Brainstorming. Erinnern Sie sich in einem zweiten Schritt nochmals an die Übersicht über Fördermöglichkeiten (vgl. Reichle, 2004), die wir ebenfalls während des letzten Treffens besprochen haben.

Mit diesem Katalog „Akzeleration und Enrichment“ (vgl. Reichle, 2004) haben Sie eine Übersicht über theoretisch mögliche Fördermaßnahmen für besonders begabte Kinder und Jugendliche erhalten. Nun gilt es den Anwendungsbezug für die Schulpraxis an diesem Gymnasium herzustellen und Nutzen für Ihren persönlichen Unterricht zu ziehen.

Versuchen Sie daher im nächsten Schritt, Theorie und Praxis zu verbinden, indem Sie Ihre Ideen aus dem Brainstorming in diesen Katalog übertragen: Welche Ihrer Vorschläge lassen sich welchen der angegebenen Fördermaßnahmen zuordnen?

Auf diese Weise können Sie systematisch erfassen, welche Maßnahmen Sie bereits im Unterricht oder über den Unterricht hinaus durchführen, welche Art der Förderung Sie bereits anbieten – oder ganz allgemein formuliert – Sie können den IST-ZUSTAND an diesem Gymnasium darlegen.

6.3 Fördermaßnahmen an unserem Gymnasium: SOLL-Stand

Ziele: siehe 6.2., Soll-Stand bezüglich Förderangeboten an diesem Gymnasium definieren

Dauer: 20 Minuten

Nun geht es darum, den Soll-Zustand zu definieren: Was wäre an Förderangeboten noch wünschenswert? Was hätten Sie noch gerne? Lassen Sie sich zuerst einmal nicht zu sehr von Machbarkeitsüberlegungen einschränken.

Vergleichen Sie also nochmals den Maßnahmenkatalog mit Ihren eigenen Ideen (siehe Handout) und überlegen Sie bei den Punkten, die Sie im Brainstorming nicht gefunden haben, ob man diese Maßnahmen im Unterricht und mit den Schülerinnen und Schülern *auch* realisieren könnte? Und wie? Welche Maßnahmen könnten also über das bestehende Angebot hinaus zukünftig an dieser Schule realisiert werden? Und/oder gibt es Verbesserungsvorschläge für bisherige Förderangebote?

6.4 Fördermaßnahmen an unserem Gymnasium: TO DO's

Ziele: siehe 6.2., Vervollständigung der Bestandsaufnahme

Dauer: 30 Minuten

Als dritter Schritt in Ihrer Bestandsaufnahme folgt nun eine Klärung der Aspekte, die es konkret zu realisieren gibt: Sie fertigen in diesem Arbeitsschritt also eine „TO DO-Liste“ bezüglich des Umgangs mit Heterogenität und besonderer Begabung an.

Zunächst halten Sie nochmals in Stichpunkten die aus IST- und SOLL-Zustand ermittelten Maßnahmen fest. Überlegen Sie dann gemeinsam mit Ihren Fachkollegen, wie man diese Maßnahmen umsetzen könnte, was dafür getan werden bzw. beachtet werden müsste – die eigentliche To-Do-Liste also. Um dieser Liste Nachhaltigkeit zu verleihen, definieren Sie zusätzlich auch, wer für die jeweilige Umsetzung verantwortlich ist und bis wann die Umsetzung realisiert sein soll.

Auf Wunsch werde ich Ihre Ergebnisse gerne der Schulleitung mitteilen, so dass Sie die für die Realisierung nötige Unterstützung erhalten und damit auch wirklich einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten.

Pause: 10 Minuten

6.5 Ein binnendifferenzierter Unterrichtsentwurf

Ziele: Anwendungsbezug für die Schulpraxis anhand eines binnendifferenzierten Unterrichtsentwurfes konkretisieren, persönlichen Nutzen für den Unterricht ziehen, Realisierung: „Ein Anfang ist gemacht...“, daraus Motivation schöpfen für weitere binnendifferenzierte Unterrichtskonzepte

Dauer: 45 Minuten

Jetzt soll es darum gehen, den Anwendungsbezug für die Schulpraxis zu konkretisieren, und zwar anhand eines binnendifferenzierten Unterrichtsentwurfes. Suchen Sie innerhalb Ihrer Fachgruppe ein Thema, was in den nächsten 2 bis 3 Wochen im Unterricht ansteht und planen Sie dazu eine Unterrichtsstunde binnendifferenziert.

Sie können sich an folgenden Fragen orientieren:

1. Wie lässt sich der Stoff der Stunde möglichst einfach für alle aufbereiten?
2. Welche Differenzierungsmöglichkeiten gibt es? Wie gehe ich mit den Schülerinnen und Schülern um, die den Stoff schneller beherrschen?
3. „Pflichtübung“ definieren: Welche Ziele müssen alle erreichen?
4. Was könnte darüber hinaus noch erreicht werden?

5. Wie setze ich dies um? Mit welchen Methoden und Techniken?

Die konkrete Planung können Sie – je nach Belieben – sowohl alleine, zu zweit oder gemeinsam in der Fachgruppe erarbeiten. Sie haben dafür ungefähr 45 Minuten Zeit, anschließend setzen wir dieses Treffen wieder im Plenum fort.

6.6 Resümee der Fortbildung

Ziele: Strukturierung der eigenen Ideen, Anwendungsbezug für die Schulpraxis an diesem Gymnasium herstellen, persönlichen Nutzen für den Unterricht ziehen, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden

Dauer: 20 Minuten

Bevor wir gleich auseinander gehen, möchte ich mit Ihnen zusammenfassen, was wir in den einzelnen Treffen erarbeitet haben. Dies dient zum einen der nachhaltigen Verankerung des Gehörten und Erprobten, soll Sie zum anderen aber auch ein kleines bisschen Stolz machen – denn wie Sie gleich übersichtlich sehen werden: Wir haben eine ganze Menge Themen ansprechen können.

Außerdem soll das Resümee als Grundlage für die letzte Gruppenarbeit dienen, in deren Verlauf Sie abschließend Merkmale eines begabungsfördernden Unterrichts generieren werden.

Handouts „Resümee“ austeilen und gemeinsam besprechen.

6.7 Merkmale eines begabungsfördernden Unterrichts

Ziele: nachhaltige Verankerung, Übersicht als Gedächtnisstütze für den eigenen Unterricht. Dauer: 25

Mit dem Resümee als Grundlage bitte ich Sie nun zu einer letzten Gruppenarbeit: Generieren Sie in den folgenden 15 Minuten mit Hilfe der komprimierten Zusammenfassung unserer Fortbildungsinhalte Merkmale eines begabungsfördernden Unterrichts, beispielsweise Methodenvielfalt, Zielklarheit, etc. Diese Merkmale werden wir im Anschluss kurz für alle im Plenum zusammenfassen und präsentieren, so dass Sie die Liste später als Gedächtnisstütze für den eigenen Unterricht nutzen können.

6.8 Abschluss

Ziele: Dank, Einladung zum offenen Austausch, Akzeptanz für Evaluations-Fragebogen

Dauer: 20 Minuten

Literatur

- Asendorpf, J. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin: Springer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001). *Begabte Kinder finden und fördern: Ein Ratgeber für Lehrer und Eltern*. Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit, 53170 Bonn.
- Coie, J. K. & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow – Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Feger, B. & Prado, T.M. (1998). *Hochbegabung – Die normalste Sache der Welt*. Darmstadt: Primus.
- Eberle, G. & Hillig, A. (Hrsg.) (1989). *Meyers kleines Lexikon – Pädagogik. Ein Sachlexikon zum Thema Ausbildung, Schule und Erziehung*. Mannheim: Meyers Lexikonverlag.
- Hartmann, C. (2001). Testverfahren und Begabungsdagnostik. In Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) (Hrsg.). *Im Labyrinth. Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft*. Münster: Lit.
- Heller, K.A. (Hg.) (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A. (2000). *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Huber.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.F. & Sbotnik, R.F. (Eds.) (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Heller, K.A., Perleth, Ch. & Hany, E.A. (1994). Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. *Einsichten – Forschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München*, 3, Heft 1, 18-22.
- Heller, K.A. & Ziegler, A. (2001). Mit Reattributionstraining erfolgreich gegen Benachteiligung. Mädchen und Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft*, 9/2001. 20-25.
- Heuthaler, Manuela (2001). *Pädagogen müssen Entdecker sein (wollen). Finden und Fördern von Begabungen*. Fachtagung des Forum Bildung, 6./7. März 2001, Materialien 7, 105-112.
- Holling, H. & Kanning, U.P. (1999). *Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Huser, J. (2001). *Lichtblick für helle Köpfe*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Klauer, K.J. (1992). Zur Diagnostik von Hochbegabung. In Hany, E.A. & Nickel, H. (Hrsg.). *Begabung und Hochbegabung – Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen* (S. 206-214). Bern: Huber.
- Klauer, K.C. (1991). *Einstellungen: Der Einfluss der affektiven Komponente auf das kognitive Urteilen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krowatschek, D. (1994). *Marburger Konzentrationstraining*. Dortmund: Borgmann.
- Krowatschek, D. (1996). *Überaktive Kinder im Unterricht*. Dortmund: Borgmann.
- Lauth, G.W. & Schlottke, P.F. (1993). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, D. (2003). *Hochbegabung – Schulleistung – Emotionale Intelligenz: Eine Studie zu pädagogischen Haltungen gegenüber hochbegabten „underachievern“*. Münster: Lit.
- Mönks, F.J. (1996). Elite-Debatte im Scheinwerfer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 219-221.
- Pelkner, A.-K., Günther, R. & Boehnke, K. (2002). Die Angst vor sozialer Ausgrenzung als leistungshemmender Faktor. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 326-340.

- Perleth, Ch. & Ziegler, A. (Hrsg.) (1999). *Pädagogische Psychologie*. Göttingen: Huber.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1997). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: PVU.
- Petermann, U. & Petermann, F. (1994). *Training mit sozial unsicheren Kindern*. Weinheim: PVU.
- Reichle, B. (2004). *Hochbegabte Kinder - erkennen, fördern, problematische Entwicklungen verhindern*. Weinheim: Beltz.
- Renzulli, J.S. (2004). Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung co-kognitiver Merkmale. In Fischer, C., Mönks, F.J. & Grindel, E. (Hrsg.). *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung* (S. 54-82). Münster: Lit.
- Renzulli, J.S., Reis, S. & Stednitz, U. (2001). *Das Schulische Enrichment Modell (SEM)*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Shaffer, D.R. (1999). Applications: On changing gender role attitudes and behavior. In D.R. Shaffer, *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (5th ed., pp. 503-505). Pacific Grove: Brooks/ Cole.
- Stapf, A. (2003). Psychologische Diagnostik und Beratung bei Hochbegabung – Übersicht über Diagnoseverfahren. In *Hochbegabte Kinder – Persönlichkeit – Entwicklung – Förderung* (S. 107-143). München: Beck.
- Stern, E. & Schumacher, R. (2004). Lernziel: Intelligentes Wissen. *Universitas*, 2/2004, 121-134.
- Sternberg, R.J. (1997). Selbstaktivierung statt Selbstsabotage. In *Erfolgsintelligenz*. (S. 275-295). München: Lichtenberg.
- Webb, J.T. & Meckstroth, E.A. & Tolan, S.S. (1998). *Hochbegabte Kinder - ihre Eltern, ihre Lehrer. Ein Ratgeber*. Bern: Huber.
- Wild, K.P. (1991). *Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen*. Heidelberg: Asanger.
- Ziegler, A. & Heller, K.A. (1997). Attribution Retraining for Self-Related Cognitions Among Women. *Gifted and Talented International*, 12, 36-41.
- Ziegler, R. (2000). *Einstellungsänderung durch persuasive Kommunikation: Zur Auswirkung unterschiedlicher Motive und multipler Hinweisreize*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Arbeitsblätter

Block 1 und Block 2

Bitte beantworten Sie folgende Fragen:



1. Welche Möglichkeiten sehen Sie, in Ihrer Klasse/Ihren Klassen offen zu unterrichten, individuell zu fördern (Stichwort Binnendifferenzierung)?

2. Nach welchen Kriterien sollte eine Schülerin oder ein Schüler ausgewählt werden, um an einer Maßnahme zur Begabtenförderung teil zu nehmen?

3. Was sind Ihre persönlichen Ziele als Lehrperson?

Sechs Stationen:



Auf den einzelnen Tischen – Stationen – finden Sie Ausschnitte aus verschiedenen diagnostischen Instrumenten. Bitte schauen Sie sich Beispiel für Beispiel an und überlegen Sie, was mit dem entsprechenden Instrument gemessen werden könnte.

Station 1: Was wird Ihrer Meinung nach hier gemessen?

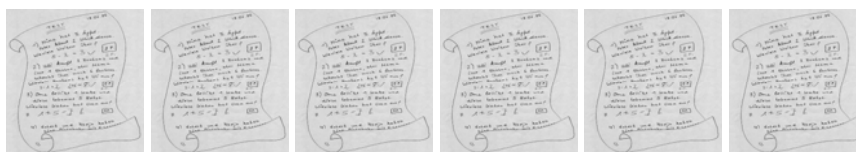
Station 2: Was wird Ihrer Meinung nach hier gemessen?

Station 3: Was wird Ihrer Meinung nach hier gemessen?

Station 4: Was wird Ihrer Meinung nach hier gemessen?

Station 5: Was wird Ihrer Meinung nach hier gemessen?

Station 6: Was wird Ihrer Meinung nach hier gemessen?



Zur praktischen Relevanz des Münchner Hochbegabungsmodells (Heller, 2000)

Was sind die Kriterien dafür, dass eine Ihrer Schülerinnen oder einer Ihrer Schüler
in einen Förderkurs für besonders Begabte kommt?

Bitte diskutieren Sie in kleinen Gruppen und halten Sie die Ihrer Meinung nach
sinnvollen Kriterien auf diesem Arbeitsblatt fest:

<i>Mögliche Kriterien:</i>	<i>Anmerkungen:</i>

Checkliste des BMBF (2001): TYPISCHE Eigenschaften von Hochbegabten – eine Orientierung

Merkmale des Lernens und Denkens

- hohes Detailwissen in einzelnen Bereichen
- für das Alter ungewöhnlicher Wortschatz
- ausdrucksvolle Sprache, ausgearbeitet und flüssig
- schnelles Faktenmerken
- schnelles Durchschauen von Ursache-Wirkung-Beziehungen
- Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden
- Erkennen von zugrunde liegenden Prinzipien bei schweren Aufgaben
- außergewöhnliche Beobachtungsgabe
- eigeninitiiertes Lesen, oft Bücher, die über die Altersgruppe hinausgehen
- kritisches, unabhängiges, wertendes Denken

Arbeitshaltung und Interessen

- völliges Aufgehen in Problemen bei motivierten Hochbegabten
- Bemühen, Aufgaben stets vollständig zu lösen
- leichte Langeweile bei Routineaufgaben
- Streben nach Perfektion
- Selbstkritik
- mit Arbeitstempo und Ergebnis nicht schnell zufrieden
- gerne unabhängiges Arbeiten
- selbst gesetzte hohe Leistungsziele, Minimum an Anleitung und Hilfe durch Erwachsene
- Interesse für „Erwachsenenthemen“

Merkmale des sozialen Verhaltens

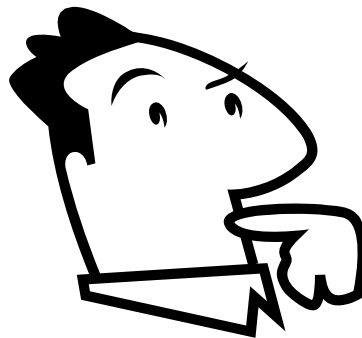
- Beschäftigung mit Begriffen wie „Recht und Unrecht“, „Gut und Böse“
- gehen nicht um jeden Preis mit der Mehrheit mit
- individualistisch
- ohne kritische Prüfung keine Akzeptanz von Meinungen von Autoritäten
- können gut Verantwortung übernehmen, zuverlässig in Planung und Organisation
- Freunde bevorzugt unter Gleichbefähigten, häufig Älteren
- gutes Einfühlungsvermögen in andere, daher aufgeschlossen gegenüber politischen und sozialen Problemen

Quelle: BMBF (2001): *Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Wolfenbüttel: roco-druck GmbH.

Pressekonferenz

Bitte teilen Sie sich nun in 2 große Gruppen ein – eine Gruppe stellt die Experten dar, die künftigen Lehrerinnen und Lehrer einer Schule für Hochbegabung, die andere Gruppe die Journalisten. Ihr Spezialgebiet: Theorien und Modelle der Begabung – Journalisten fragen, Lehrpersonen antworten. Bereiten Sie sich anhand der Handouts innerhalb ihrer jeweiligen Gruppen auf eine Pressekonferenz vor. Sie können sich dabei gerne untereinander absprechen.


Nach 15 bis 20 Minuten kommen beide Gruppen wieder zusammen. Nun werden mehrere kleine Pressekonferenzen gehalten, jeweils mit 3 Lehrpersonen und drei Journalisten. Insgesamt haben Sie für Planung und Durchführung der Pressekonferenz ungefähr 30 Minuten Zeit.



Definition und Diagnose von Hochbegabung – Übersicht über Diagnoseverfahren

VERFAHREN	VORTEILE	NACHTEILE
Objektive Verfahren		
Intelligenztests	ökonomisch, valide, zuverlässig, genügen damit strengen testtheoretischen Gütekriterien	Deckeneffekt, schichtspezifisch, Ergebnisse unterschiedlicher Tests kaum miteinander vergleichbar
Leistungstests	ökonomisch, valide, vergleichbar	spezifisches Fachwissen erforderlich, sagt wenig über Hochbegabung aus
Eignungstests	ökonomisch, vergleichbar	bereichsspezifisches Wissen
Kreativitätstests	ökonomisch	geringere Validität
Wettbewerbe, z.B. Mathematik-Olympiade	vergleichbare Prüfungsbedingungen, motivierende Funktion	hohe Spezialisierung
Subjektive Verfahren		
Zensuren, Schulnoten, Zeugnisse	liegen für die Mehrzahl der Kinder vor	kaum zuverlässig im Sinne der Gütekriterien, geringere Gültigkeit
Lehrermeinung, Lehrerbeobachtung	leicht zu erheben	geringe Genauigkeit, mögliche Vorurteile, wenig zuverlässig, Information auf Schule begrenzt
Checklisten, Beobachtungsbögen	schnell und leicht einzusetzen	Erinnerungsdaten, lückenhaft, zufällige Auswahl der Items
Aufnahmeprüfungen (offene), Wettbewerbe, Arbeitsproben	Vergleichbarkeit, motivierende Funktion	Teilnahme nicht für alle Kinder möglich
Nominierung durch Eltern, andere Kinder, Selbstnominierung	leicht zu erheben	nicht vorurteilsfrei, wenig zuverlässig, geringe Genauigkeit, Gefahr der Überschätzung

Quelle: Feger & Prado, 1998, S. 46



Beratung für „KARL“

„Karl ist fünfzehn Jahre alt. Von frühestem Alter war er ein Tüftler. Schon der Fünfjährige wich nicht von der Seite des Vaters, einem begeisterten Heimwerker. Bald war der Vater genervt von den ständigen Korrekturen durch seinen Sohn. Zuerst hat der Vater Karl einen „Besserwisser“ genannt, dann einen „Bessermacher“. Mit zehn Jahren war Karl für alle durch einen Heimwerker zu leistenden Reparaturen am Haus seiner Eltern verantwortlich. Bereits damals viel auf, wie viel er nicht nur reparierte, sondern auch erfand, z.B. eine ausgefeilte Klingelanlage sowie eine Alarmanlage für das elterliche Haus. Karl baut gerne Fahrradständer zusammen – ein Unikat nach dem anderen mit vielen Besonderheiten. Einer der Lehrer seiner Schule baut viel mit ihm zusammen. Er hilft Karl auch bei der Verwertung seiner Erfindungen, denn dem Fünfzehnjährigen sind bereits drei Patente erteilt worden, zwei weitere Erfindungen hat er zum Patent angemeldet. Karl spielt Fußball und ist in der Jugendfeuerwehr. Die Schule macht er so nebenher, für einige Fächer tut er nichts. Vor allem in den sprachlichen Fächern bringt Karl nur mäßige Noten nach Hause...“ (nach Feger & Prado, 1998, S. 26f).

Stellen Sie sich vor, Sie seien Karls VertrauenslehrerIn. Zusammen mit seinen Eltern sitzt er in Ihrer Sprechstunde - wie würden Sie ihn beraten? Ist hier eine diagnostische Abklärung nötig? Wenn ja, warum, wenn nein, warum nicht? Welche Vorgehensweise würden Sie vorschlagen, was wäre für ihn das Beste und warum?

Finden Sie sich in Kleingruppen zusammen, lesen Sie die Charakteristik Karls nochmals genau durch und diskutieren Sie dann eine mögliche Lösung. Dazu haben Sie ungefähr 20 Minuten Zeit. Anschließend stellen Sie Ihre Ergebnisse im Plenum vor.

Brauchen besonders begabte Schülerinnen und Schüler besonders begabte Lehrpersonen? Welche Vorteile hat es, wenn man als Lehrperson selbst hochbegabt ist? Oder allgemein:

WEN braucht es, um besonders begabte Kinder in der Schule fördern zu können?

Bitte finden Sie sich nun wieder in Kleingruppen zusammen und diskutieren Sie darüber, welche Aufgaben sich aus den vorweg präsentierten Fakten für den schulischen Kontext ergeben könnten und welche Merkmale eine Lehrperson, die sich mit begabten Kindern in heterogenen Klassen beschäftigt, besitzen sollte – und welche vielleicht nicht unbedingt erforderlich sind. Berücksichtigen Sie dabei folgendes Beispiel:

Die Schülerin hilft dem Englischlehrer mit Vokabeln aus – dieser fühlt sich dadurch bedroht, hat Angst vor dem Verlust von Autorität gegenüber anderen Schülern. Wie kann er trotz „Bedrohung“ seine Autorität wahren? Welche Möglichkeiten gibt es allgemein/darüber hinaus, zu Autorität zu gelangen?

Erstellen Sie abermals ein Arbeitsblatt mit mindestens fünf Essentials. Ihre Ergebnisse werden zum Abschluss dieser Sequenz jeweils von einem Gruppensprecher präsentiert.

Günstige Merkmale einer Lehrperson - Essentials:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.



HAUSAUFGABE

Drehbuch



Stellen Sie sich vor, ein guter Freund/eine gute Freundin, Mutter bzw. Vater eines besonders begabten Kindes, sucht Ihren Rat als Lehrperson. Er/Sie schildert Ihnen folgende Situation:

Du weißt, meine Tochter Lisa ist soeben von der Grundschule in die fünfte Klasse des Gymnasiums gewechselt.

Nach der ersten Schulwoche kam Lisa nach Hause und klagte: „Heute habe ich es gesagt: Mir ist langweilig, Frau U. Aber Frau U. meinte, dass sie uns alle zuerst kennen lernen muss. Ich soll noch warten.“ Nach einer Woche berichtete Lisa wieder: „Immer diese langen Erklärungen und diese ewigen Übungen. Ich will das nicht mehr! Ich habe Frau U. gesagt: Jetzt kennen Sie uns doch, und mir ist immer noch langweilig.“ Ich habe versucht, meine Tochter zu besänftigen: „Du wirst sehen, bald wird es anders werden.“ Aber ich wusste selbst nicht, wie lange das dauern wird.

Am Elternbesuchstag erkannte ich das Kind kaum wieder. Sie saß da, schaute zur Decke und hatte häufig ihre Finger im Mund. Erst da habe ich bemerkt, wie kurz ihre Nägel geworden waren. Lisa erklärte: „Ich kaue Nägel in der Schule, weil es mir so langweilig ist. Wenn ich aufzeige, komme ich sowieso immer erst am Schluss dran, weil ich es ja doch schon weiß.“ Ich fragte sie, was sie wohl in der Schule ändern könnten. Darauf entgegnete sie: „Ich weiß nicht, die Schule ist halt so. Aber 9 Jahre halte ich das nicht aus, da muss ich vorher weglaufen.“

Zuhause ist sie oft schlecht gelaunt, giftig und aggressiv.

Ihre Lehrerin antwortete auf mein Problem: „Ich kann gerne versuchen, sie nicht immer erst am Schluss aufzurufen. Ich bin jedoch froh um jedes Kind, das völlig problemlos mitkommt, da ich mich für die Kinder in der Klasse einsetzen muss, die Mühe haben.“ (nach Huser, 2001, S. 18).

Was soll ich tun? Wie soll ich mich verhalten – Lisa gegenüber und auch ihrer Klassenlehrerin gegenüber? Könntest Du mir einen Rat für das Gespräch mit ihrer Lehrerin geben? Wie bringe ich am Besten mein Anliegen vor?

Sie haben nun also die Aufgabe, Ihren Freund/Ihre Freundin zu coachen, ihn/sie auf das Gespräch mit der Klassenlehrerin seiner/ihrer Tochter vorzubereiten.

Versuchen Sie sich bitte in diese Situation hineinzudenken und schreiben Sie ein Drehbuch: Versetzten sich zum einen in die Rolle des/der Hilfe suchenden Freundes/in, stellen Sie sich zum anderen sich selbst als Lehrperson vor, die rät. Nachdem Sie die Szene fertig geschrieben haben, halten Sie bitte einen Moment inne und konzentrieren sich auf die jeweiligen Emotionen. Wie haben Sie sich als beratende Lehrperson gefühlt? Wie als befreundete/r Mutter/Vater von Lisa. Notieren Sie Ihre Eindrücke auf dem beiliegenden Notizblatt.

Notizblatt nach dem Drehbuch:
„Coaching der Freundin/des Freundes“
als Vorbereitung für das Gespräch mit Lisas Klassenlehrerin

Mögliche Emotionen: Mitleid, Ärger, Hilflosigkeit, Wut, Zorn, ...

Als Mutter/Vater von Lisa habe ich ...

	sehr wenig					sehr stark
• Mitleid mit Lisa gehabt	1	2	3	4	5	6
• mich über Lisa geärgert	1	2	3	4	5	6
• Hilflosigkeit gegenüber der Situation empfunden	1	2	3	4	5	6
• Wut auf Lisas Lehrerin gehabt	1	2	3	4	5	6
• Wut auf mich selbst gehabt	1	2	3	4	5	6
• Zweifel an meiner Fähigkeit als Mutter/Vater gehabt	1	2	3	4	5	6
• war ich enttäuscht über Lisas mangelndes Vertrauen	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6

Als beratende/r Freundin/Freund von Lisas Mutter/Vater habe ich ...

	sehr wenig					sehr stark
• Mitleid mit Lisa gehabt	1	2	3	4	5	6
• mich über Lisa geärgert	1	2	3	4	5	6
• Hilflosigkeit gegenüber der Situation empfunden	1	2	3	4	5	6
• Wut auf Lisas Lehrerin gehabt	1	2	3	4	5	6
• Wut auf mich selbst gehabt	1	2	3	4	5	6
• Zweifel an meiner Fähigkeit als Mutter/Vater gehabt	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6

Drehbuch II



Nun folgt ein Szenenwechsel: Das Gespräch mit der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer findet statt. Wie könnte diese Situation verlaufen - schreiben Sie abermals ein Drehbuch.

Halten Sie im Anschluss daran wieder einen Moment inne und notieren Sie Ihre Emotionen in der entsprechenden Rolle auf dem Notizblatt.

Formulieren Sie zum Abschluss ein kurzes, persönliches Fazit: Was könnte diese Übung zu verdeutlichen versucht haben?

Bitte senden Sie Ihre beiden „Drehbücher“ und das Fazit per Mail an meine Adresse, damit ich Ihnen eine individualisierte Rückmeldung dazu geben kann.

Notizblatt nach dem Drehbuch II: Gespräch mit Lisas KlassenlehrerIn

Mögliche Emotionen: Mitleid, Ärger, Hilflosigkeit, Wut, Zorn, ...

Als Lisas KlassenlehrerIn habe ich ...

	sehr wenig					sehr stark
• Mitleid mit Lisa gehabt	1	2	3	4	5	6
• mich über Lisa geärgert	1	2	3	4	5	6
• Hilflosigkeit gegenüber der Situation empfunden	1	2	3	4	5	6
• Wut auf Lisas Mutter gehabt	1	2	3	4	5	6
• Wut auf mich selbst gehabt	1	2	3	4	5	6
• Zweifel an meiner Fähigkeit als Lehrperson gehabt	1	2	3	4	5	6
• war ich enttäuscht über Lisas mangelndes Vertrauen	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6

Als Mutter/Vater von Lisa habe ich ...

	sehr wenig					sehr stark
• Mitleid mit Lisa gehabt	1	2	3	4	5	6
• mich über Lisa geärgert	1	2	3	4	5	6
• Hilflosigkeit gegenüber der Situation empfunden	1	2	3	4	5	6
• Wut auf Lisas Lehrerin gehabt	1	2	3	4	5	6
• Wut auf mich selbst gehabt	1	2	3	4	5	6
• Zweifel an meiner Fähigkeit als Mutter/Vater gehabt	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6
•	1	2	3	4	5	6

Arbeitsblätter

Block 3

Veränderungen im beruflichen Alltag?

Bitte überlegen Sie, ob - und wenn ja, was sich seit dem letzten Treffen in Ihrem beruflichen Alltag verändert hat:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Möglichkeiten sehen Sie weiterhin, Erkenntnisse in der Schule umzusetzen?

.....

.....

.....

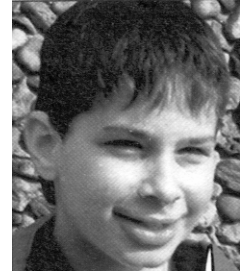
.....

.....

.....

.....

.....

Kurze Beschreibung des Schülers:

Jan ist 12 Jahre alt. Auf dem Gymnasium findet er sich bislang nicht besonders gut zurecht, gilt als Einzelgänger und Außenseiter. Er kann sich nur schwer konzentrieren und beendet nur selten die an ihn gestellten Aufgaben. Insgesamt beteiligt er sich wenig am Unterricht und fällt häufig durch sein verträumtes, unorganisiertes und planloses Verhalten auf. Er wird zudem als launisch und unzuverlässig beschrieben, was ihn bei Mitschülern und bei vielen Lehrern wenig beliebt gemacht hat. Seine Leistungen sind mittelmäßig bis ausreichend, der Notendurchschnitt seines letzten Zeugnisses betrug 3,6. Jans Eltern (Bankkauffrau und selbstständiger Unternehmer) sind bislang noch nie zum Elternsprechtag erschienen.

Hi Johannes,
wir haben uns es nochmal überlegt!
Du kannst bei uns eintreten, aber du musst
eine Mutprobe bestehen! Wir warten auf
dich um 12⁰⁰ Uhr im Stadtcafé!

NOTENSKALA

SEHR GUT	GUT	BEFRIEDIGT ND	AUSREICHEN D	MANGELHAFT T	UNGENÜGEN D
15 14 13	12 11 10	09 08 07	06 05 04	03 02 01	00

MH+

Kurze Beschreibung der Schülerin:

Hannah ist 12 Jahre alt. Auf dem Gymnasium findet sie sich bislang nicht besonders gut zurecht, gilt als Einzelgängerin und Außenseiterin. Sie kann sich nur schwer konzentrieren und beendet nur selten die an sie gestellten Aufgaben. Insgesamt beteiligt sie sich wenig am Unterricht und fällt häufig durch ihr verträumtes, unorganisiertes und planloses Verhalten auf. Sie wird zudem als launisch und unzuverlässig beschrieben, was sie bei Mitschülern und bei vielen Lehrern wenig beliebt gemacht hat. Ihre Leistungen sind mittelmäßig bis ausreichend, der Notendurchschnitt ihres letzten Zeugnisses betrug 3,6. Hannahs Eltern (Bankkauffrau und selbstständiger Unternehmer) sind bislang noch nie zum Elternsprechtag erschienen.

Hi Johannes,
wir haben uns es nochmal überlegt!
Du kannst bei uns eintreten, aber du musst
eine Mutprobe bestehen! Wir warten auf
dich um 12⁰⁰ Uhr im Stadtcafé!

NOTENSKALA

SEHR GUT	GUT	BEFRIEDIGEND	AUSREICHEND	MANGELHAFT	UNGENÜGEND
15 14 13	12 11 10	09 08 07	06 05 04	03 02 01	00

WH+

Kurze Beschreibung der Schülerin:

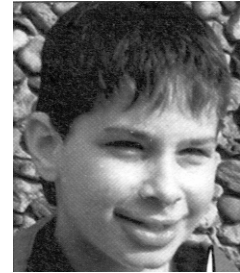
Hannah ist 12 Jahre alt. Auf dem Gymnasium findet sie sich bislang recht gut zurecht. Sie gilt als offene, hilfsbereite und zuverlässige Schülerin, die nicht zuletzt durch ihre fröhliche Art bei Mitschülern wie auch bei vielen Lehrern beliebt ist. Im Unterricht fällt sie durch rege Mitarbeit und Leistungsbereitschaft auf. Der Notendurchschnitt ihres letzten Zeugnisses betrug 1.7. Hannahs Eltern (Bankkauffrau und selbstständiger Unternehmer) zeigen sich bei Elternsprechtagen interessiert an den Leistungen ihrer Tochter.

Hi Johannes,
wir haben uns es nochmal überlegt!
Du kannst bei uns eintreten, aber du musst
eine Mutprobe bestehen! Wir warten auf
dich um 12⁰⁰ Uhr im Stadtcafé!

NOTENSKALA

SEHR GUT	GUT	BEFRIEDIGT	AUSREICHEN	MANGELHAFT	UNGENÜGEN
		ND	D	T	D
15 14 13	12 11 10	09 08 07	06 05 04	03 02 01	00

WnH+

Kurze Beschreibung des Schülers:

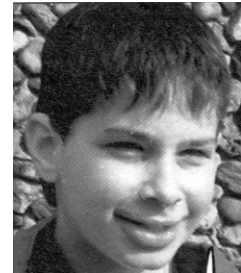
Jan ist 12 Jahre alt. Auf dem Gymnasium findet er sich bislang recht gut zurecht. Er gilt als offener, hilfsbereiter und zuverlässiger Schüler, der nicht zuletzt durch seine fröhliche Art bei Mitschülern wie auch bei vielen Lehrern beliebt ist. Im Unterricht fällt er durch rege Mitarbeit und Leistungsbereitschaft auf. Der Notendurchschnitt seines letzten Zeugnisses betrug 1.7. Jans Eltern (Bankkauffrau und selbstständiger Unternehmer) zeigen sich bei Elternsprechtagen interessiert an den Leistungen ihres Sohnes.

Hi Johannes,
wir haben uns es nochmal überlegt!
Du kannst bei uns eintreten, aber du musst
eine Mutprobe bestehen! Wir warten auf
dich um 12⁰⁰ Uhr im Stadtcafé!

NOTENSKALA

SEHR GUT	GUT	BEFRIEDIGEND	AUSREICHEND	MANGELHAFT	UNGENÜGEND
15 14 13	12 11 10	09 08 07	06 05 04	03 02 01	00

MnH+

Kurze Beschreibung des Schülers:

Jan ist 12 Jahre alt. Auf dem Gymnasium findet er sich bislang nicht besonders gut zurecht, gilt als Einzelgänger und Außenseiter. Er kann sich nur schwer konzentrieren und beendet nur selten die an ihn gestellten Aufgaben. Insgesamt beteiligt er sich wenig am Unterricht und fällt häufig durch sein verträumtes, unorganisiertes und planloses Verhalten auf. Er wird zudem als launisch und unzuverlässig beschrieben, was ihn bei Mitschülern und bei vielen Lehrern wenig beliebt gemacht hat. Seine Leistungen sind mittelmäßig bis ausreichend, der Notendurchschnitt seines letzten Zeugnisses betrug 3,6. Jans Eltern (Bankkauffrau und selbstständiger Unternehmer) sind bislang noch nie zum Elternsprechtag erschienen.

Hi Jannchen,
 wir haben uns es ~~es~~ nochmals überlegt! Du
 kommst bei uns ~~entstehen~~, aber du musst eine Mutprobe
 bestehen! ~~Wir~~ ^{wir} warten auf dich im Stadtkaffee!
 ↗ um 12⁰⁰ Uhr

NOTENSKALA

SEHR GUT	GUT	BEFRIEDIGEND	AUSREICHEND	MANGELHAFT	UNGENÜGEND
15 14 13	12 11 10	09 08 07	06 05 04	03 02 01	00

MH-

Kurze Beschreibung der Schülerin:

Hannah ist 12 Jahre alt. Auf dem Gymnasium findet sie sich bislang nicht besonders gut zurecht, gilt als Einzelgängerin und Außenseiterin. Sie kann sich nur schwer konzentrieren und beendet nur selten die an sie gestellten Aufgaben. Insgesamt beteiligt sie sich wenig am Unterricht und fällt häufig durch ihr verträumtes, unorganisiertes und planloses Verhalten auf. Sie wird zudem als launisch und unzuverlässig beschrieben, was sie bei Mitschülern und bei vielen Lehrern wenig beliebt gemacht hat. Ihre Leistungen sind mittelmäßig bis ausreichend, der Notendurchschnitt ihres letzten Zeugnisses betrug 3,6. Hannahs Eltern (Bankkauffrau und selbstständiger Unternehmer) sind bislang noch nie zum Elternsprechtag erschienen.

Hi Johannes,
 wir haben uns es ~~es~~ nochmals überlegt! Du
 kommst bei uns ~~entstehen~~, aber du musst eine Mutprobe
 bestehen! ~~Wir~~ ^{wir} warten auf dich im Stadtkaffee!
 ↗ um 12⁰⁰ Uhr

NOTENSKALA

SEHR GUT	GUT	BEFRIEDIGEND	AUSREICHEND	MANGELHAFT	UNGENÜGEND
15 14 13	12 11 10	09 08 07	06 05 04	03 02 01	00

WH-

Kurze Beschreibung der Schülerin:

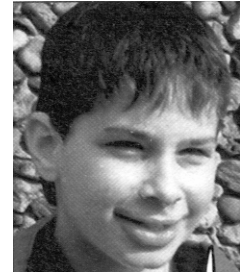
Hannah ist 12 Jahre alt. Auf dem Gymnasium findet sie sich bislang recht gut zurecht. Sie gilt als offene, hilfsbereite und zuverlässige Schülerin, die nicht zuletzt durch ihre fröhliche Art bei Mitschülern wie auch bei vielen Lehrern beliebt ist. Im Unterricht fällt sie durch rege Mitarbeit und Leistungsbereitschaft auf. Der Notendurchschnitt ihres letzten Zeugnisses betrug 1.7. Hannahs Eltern (Bankkauffrau und selbstständiger Unternehmer) zeigen sich bei Elternsprechtagen interessiert an den Leistungen ihrer Tochter.

Hi Johannes,
 wir haben uns es ~~es~~ nochmals überlegt! Du
 kommst bei uns ~~entstehen~~, aber du musst eine Mutprobe
 bestehen! ~~wir~~ warten auf dich im Stadtkafe!
 ↗ um 12⁰⁰ Uhr

NOTENSKALA

SEHR GUT	GUT	BEFRIEDIGEND	AUSREICHEND	MANGELHAFT	UNGENÜGEND
15 14 13	12 11 10	09 08 07	06 05 04	03 02 01	00

WnH-

Kurze Beschreibung des Schülers:

Jan ist 12 Jahre alt. Auf dem Gymnasium findet er sich bislang recht gut zurecht. Er gilt als offener, hilfsbereiter und zuverlässiger Schüler, der nicht zuletzt durch seine fröhliche Art bei Mitschülern wie auch bei vielen Lehrern beliebt ist. Im Unterricht fällt er durch rege Mitarbeit und Leistungsbereitschaft auf. Der Notendurchschnitt seines letzten Zeugnisses betrug 1.7. Jans Eltern (Bankkauffrau und selbstständiger Unternehmer) zeigen sich bei Elternsprechtagen interessiert an den Leistungen ihres Sohnes.

Hi Jannchen,
 wir haben uns es ~~es~~ nochmals überlegt! Du
 kommst bei uns ~~entstehen~~, aber du musst eine Mutprobe
 bestehen! ~~wir~~ ^{wir} warten auf dich im Stadtkafe!
 ↗ um 12⁰⁰ Uhr

NOTENSKALA

SEHR GUT	GUT	BEFRIEDIGEND	AUSREICHEND	MANGELHAFT	UNGENÜGEND
15 14 13	12 11 10	09 08 07	06 05 04	03 02 01	00

MnH-

Kognitionen und Emotionen

Gedanke:	Was ist hier die dominante Emotion?	Gründe?
1. Das arme Kind hat sicher furchtbar ehrgeizige Eltern		
2. Das Kind ist sicher besserwisserisch		
3. Wird das Kind mir meine Klasse durcheinander bringen?	<i>z.B. Angst vor Kontrollverlust</i>	<i>z.B. Annahme: Begabte Kinder sind Störenfriede und Klassenclowns...</i>



Fragebogen

1. Was löst es bei Ihnen aus, wenn Eltern zu Ihnen kommen und sagen, ihr Kind klagt über Langeweile in der Schule?

- Verunsicherung, ob Sie eine gute Lehrperson sind.
- Unmut, dass Sie wieder mit so ehrgeizigen Eltern konfrontiert sind.
- Wut gegenüber diesen Eltern, die etwas behaupten, was Sie kaum glauben können.
- Sie fühlen sich vom Kind verraten, da es Ihnen nichts gesagt hat.
- Sie denken, dieses Kind sei wahrscheinlich unterfordert, und sind interessiert, mehr von den Eltern zu erfahren.

2. Glauben Sie, dass Sie auf jeden Fall die besonders fähigen Kinder in Ihrer Klasse erkennen können?

- Ja, schließlich haben Sie als geschulte Lehrperson genügend Übung, Kinder richtig einzuschätzen. Schulnoten sind für Sie die Bestätigung Ihrer Einschätzung.
- Ja, schließlich haben Sie sich bezüglich Hochbegabung weitergebildet und kennen die cleveren Anpasserinnen, die ja nicht auffallen wollen. Deshalb sprechen Sie in Ihrer Klasse immer wieder die unterschiedlichen Begabungen und Stärken der Kinder an und schaffen eine Atmosphäre, in der Stärken und Unterschiede gezeigt werden dürfen.
- Nein, Sie wissen, dass gerade Kinder mit hohen Fähigkeiten sich besonders gut dem Klassenniveau anpassen können, um sozial integriert zu bleiben. Deshalb suchen Sie bei den besonders kreativen und cleveren Kindern den Kontakt mit den Eltern und tauschen sich auch mit KollegInnen über Eindrücke und Erfahrungen über das betreffende Kind aus.
- Nein, Sie wissen, wie schwierig es ist, so genannte Minderleister zu erkennen, die ein sehr hohes Potenzial haben, schulisch aber schlecht arbeiten.

3. Glauben Sie, dass besonders intelligente Kinder im sozial-emotionalen Bereich eher hinter ihren Mitschülern zurückgeblieben sind?

- Ja, diese Kopffüßler sollten zuerst einmal im sozialen Bereich etwas heranreifen, bevor sie intellektuell gefördert werden.
- Nein, Sie wissen, dass frühreife Kinder in der Regel auch im sozial-emotionalen Bereich den Gleichaltrigen eher voraus sind und soziale Verhaltensauffälligkeiten meist die Folge von Unterforderung sind.
- Ja, Sie beobachten immer wieder, wie clevere Knaben ständig den Unterricht stören und nicht gelernt haben, sich sozial anzupassen.
- Nein, Ihnen ist schon aufgefallen, wie gerade intelligente Mädchen ausgesprochen sozial sind, sich unterschiedlichsten Situationen gut anpassen.

4. Glauben Sie, dass sich besonders fähige Kinder auch ohne spezielle Förderung im Schulalltag gut entwickeln, da sich ihre Begabungen von alleine durchsetzen werden?

- Ja, sollen diese klugen Kinder doch froh sein, dass sie so schnell alles kapieren. Wenn sie früher fertig sind, sollten sie den anderen helfen.
- Nein, Sie wissen, dass kluge Kinder, die stark von der Norm abweichen, auch eine spezielle Förderung brauchen, um sich gesund entwickeln zu können.

5. Wie oft loben Sie leistungsstarke Kinder im Vergleich zu leistungsschwächeren Kindern?

- Sie loben diese kaum, da sie durch ihre Begabungen schon beschenkt sind und sich sonst nur „besser“ als andere fühlen.
- Sie loben diese Kinder auf diskrete Art, nach der Stunde oder schriftlich, um den Neid der Klassenkameraden nicht zu wecken. Sie wissen auch, wie sensibel diese Kinder sind und positive Rückmeldungen genau so nötig haben wie andere Kinder.
- Sie loben und streichen die hohen Leistungen dieser Kinder immer wieder vor der ganzen Klasse heraus.

(aus: Huser, 2001, S. 13f.)

Vorurteile und Fakten – was ist was?

Vorurteile	Fakten
1. Kinder mit besonderen Fähigkeiten haben ehrgeizige Eltern, die ihre Kinder in den entsprechenden Fertigkeiten trainieren.	1. Kinder mit besonderen Fähigkeiten lernen aus eigenem Antrieb und Neugierde und werden in den meisten Fällen nicht von ihren Eltern gepusht.
2. Kinder mit hohen Fähigkeiten zeigen diese durch sehr gute Schulnoten	2. Kinder mit besonderen Fähigkeiten versuchen sich häufig dem Niveau der Klasse anzupassen oder machen bei Übungsaufgaben viele Flüchtigkeitsfehler. Gerade bei Kindern mit sehr hohen Begabungen gibt es immer wieder welche, die schulisch völlig versagen.
3. Kinder mit hohen intellektuellen Fähigkeiten sind häufig im sozial-emotionalen Bereich zurückgeblieben.	3. Intelligente Kinder sind in der Regel auch in der sozial-emotionalen Entwicklung voraus, wenn auch nicht immer so weit entwickelt, wie im intellektuellen Bereich.
4. Eltern behaupten grundlos, ihr Kind langweile sich in der Schule und beschäftige sich zu Hause mit weit schwierigeren Aufgabenstellungen als in der Schule.	4. Kinder mit hohen Fähigkeiten zeigen in der Schule häufig ein anderes Verhalten als zu Hause und sagen kaum, dass ihnen langweilig ist. (→ Minderleistende)
5. Sehr fähige Kinder brauchen keine besondere Förderung, da sich ihre Begabungen so oder so im Leben durchsetzen.	5. Damit sich hohe Fähigkeiten entfalten und sich kluge Kinder gesund entwickeln können, brauchen sie eine besondere Förderung und Begleitung. Wenn sich Begabung von alleine durchsetzen würde, hätten wir z.B. in den Spitzenpositionen des öffentlichen Lebens gleich viele Frauen wie Männer.

Quelle: Huser, 2001, S. 15.

Essentials unseres Gymnasiums zu „Begabung/Hochbegabung“



„Begabung“ oder „besondere Intelligenz“ – was verstehen Sie darunter, positiv oder negativ? Mit welchen bisher vorgestellten Informationen, Theorie- und Modellbeispielen können Sie sich identifizieren? Wo haben Sie andere Ansichten? Bitte gehen Sie dabei auf folgende Aspekte ein:

- a) Die Begriffe „Begabung und Hochbegabung“: Was bedeuten sie Ihnen persönlich? Und was bzw. welche Verhaltensweisen würden Sie NICHT darunter subsumieren?
- b) Was wissen Sie darüber, wie man besondere Begabungen erkennt?
- c) Was wissen Sie schon über Hochbegabtenförderung? Welche Förderkriterien würden Sie festlegen?
- d) Angenommen, Sie bekämen nächste Woche ein hochbegabtes Kind in Ihre Klasse – wie fühlen Sie sich?
- e) Was haben Sie insgesamt gelernt? Was nehmen Sie sich für die Zukunft vor?

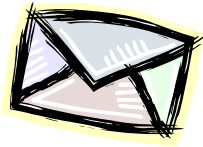
Notieren Sie Ihre Einfälle in Stichpunkten (Fragen „d“ und „e“ nur für Sie persönlich). Finden Sie sich nach 5 Minuten bitte in Kleingruppen zusammen und informieren Sie einander über Ihre Notizen bzw. diskutieren Ihre Ideen zu den Fragen „a“, „b“ und „c“.

Verständigen Sie sich in weiteren 5-10 Minuten innerhalb der Gruppe auf gemeinsam von Ihnen vertretene Punkte, d.h. selektieren Sie aus Ihren Notizen „**Essentials Ihres Gymnasiums**“, die dann auf einem Plakat gestalterisch festgehalten und anschließend im Plenum von einem Gruppensprecher vorgestellt bzw. an der Flip-Chart/Tafel gesammelt und besprochen werden.

Aufgaben und Konsequenzen

Betrachten wir nochmals die Inhalte und Theorien, die bisher präsentiert wurden – insbesondere das Münchner Modell: Welche Aufgaben, welche Konsequenzen könnten sich aus diesen Inhalten für Sie als Lehrperson und insgesamt für den schulischen Kontext ergeben?





„Brief an mich selbst“

Stille Aufgabe

Im Rahmen der dritten Einheit unserer Fortbildung wurde verdeutlicht, dass es Voreinstellungen in allen Lebensbereichen gibt, natürlich auch im schulischen Bereich, insbesondere in der Leistungsbeurteilung. Nicht alle Voreinstellungen, Vorurteile und Schemata sind per se schlecht, sondern können auch nützen. Um aber Ungerechtigkeiten durch ungerechtfertigte Vorurteile zu vermeiden, ist es wichtig zu differenzieren: Urteile ich vielleicht ab und an vorschnell? Behandle ich tatsächlich alle meine Schülerinnen und Schüler gerecht? Wo und wann vielleicht nicht?

1. Ein erster Schritt zur Differenzierung könnte die Beantwortung der Frage sein: Gibt es Schülerinnen und Schüler, gegen die ich heimliche Vorurteile hege? Wenn ja, gegen welche denn?

Suchrichtung: Oft vielleicht gegen solche, die viel leisten, von denen ich mich vielleicht bedroht fühlen könnte? Und gegen solche, bei denen ich mich ärgere, weil sie weniger leisten, als sie sollten bzw. könnten?

Betrachten Sie nun diese Schülerinnen und Schüler einmal genauer und überprüfen Sie, ob die eigenen Urteile ihnen gegenüber „gerecht“ sind - und wenn nicht, ob sie veränderbar sind.

Achten Sie also zukünftig in den Klassen, in denen Sie am häufigsten unterrichten, auf hochleistende Schüler und solche, über die Sie sich ärgern, und schreiben Sie fünf Verhaltensweisen auf, die Sie an diesen Schülerinnen und Schülern stören:

.....

.....

.....

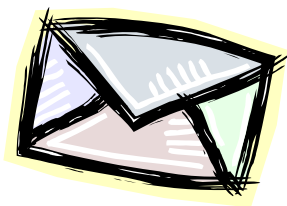
.....

.....

2. In einem nächsten Schritt versuchen Sie, diesen fünf Beispielen etwas Positives abzugewinnen, versuchen Sie eine positive Umdeutung – was ist daran Gutes festzustellen? Wozu könnte die Verhaltensweise denn vielleicht nützen?

Verhaltensweise	„Positive Umdeutung“ – was gibt es an dieser Verhaltensweise Gutes, Positives festzustellen? Wozu könnte sie nutzen?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. In einem dritten Schritt können Sie überlegen, was diese Verhaltensweise mit Ihnen persönlich zu tun hat – stellt sie tatsächlich einen Angriff auf Ihre Person dar? Oder glauben Sie lediglich, es sei ein Angriff, etc.? Wie ist das Verhalten zu gewichten?



Arbeitsblätter

Block 4

Veränderungen im beruflichen Alltag?

Bitte überlegen Sie, ob - und wenn ja, was sich seit dem letzten Treffen in Ihrem beruflichen Alltag verändert hat:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Möglichkeiten sehen Sie weiterhin, Erkenntnisse in der Schule umzusetzen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

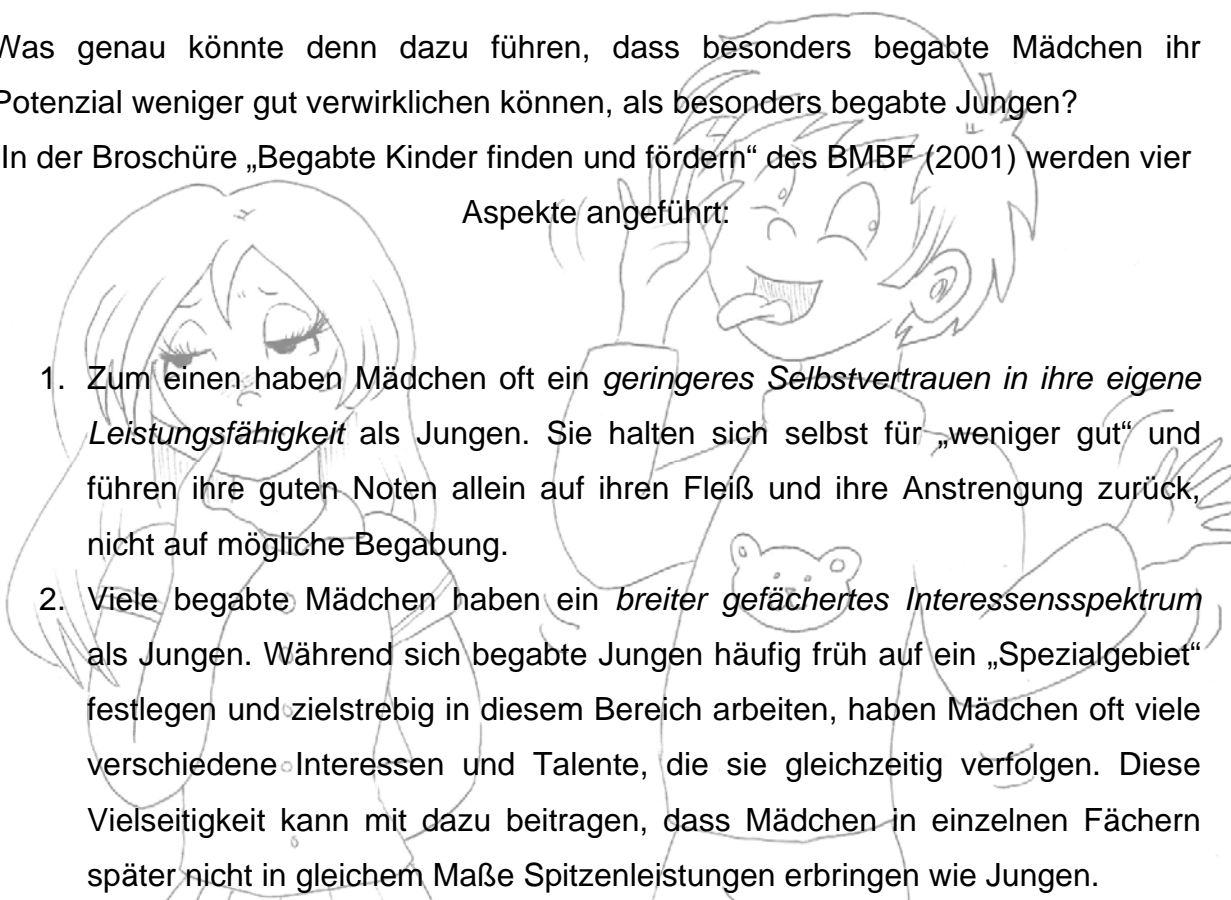
.....

.....

Mögliche Ursachen für geschlechtsspezifische Unterschiede

Was genau könnte denn dazu führen, dass besonders begabte Mädchen ihr Potenzial weniger gut verwirklichen können, als besonders begabte Jungen?

In der Broschüre „Begabte Kinder finden und fördern“ des BMBF (2001) werden vier Aspekte angeführt:

- 
1. Zum einen haben Mädchen oft ein *geringeres Selbstvertrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit* als Jungen. Sie halten sich selbst für „weniger gut“ und führen ihre guten Noten allein auf ihren Fleiß und ihre Anstrengung zurück, nicht auf mögliche Begabung.
 2. Viele begabte Mädchen haben ein *breiter gefächertes Interessensspektrum* als Jungen. Während sich begabte Jungen häufig früh auf ein „Spezialgebiet“ festlegen und zielstrebig in diesem Bereich arbeiten, haben Mädchen oft viele verschiedene Interessen und Talente, die sie gleichzeitig verfolgen. Diese Vielseitigkeit kann mit dazu beitragen, dass Mädchen in einzelnen Fächern später nicht in gleichem Maße Spitzenleistungen erbringen wie Jungen.
 3. Viele Eltern scheinen immer noch an der intellektuellen Förderung ihrer Söhne stärker interessiert zu sein als an der ihrer Töchter und halten Hochbegabung bei Jungen für wahrscheinlicher als bei einem Mädchen. So bleibt die *besondere Begabung vieler Mädchen einfach unbemerkt*.
 4. Mädchen neigen dazu, sich stärker an die Gruppe anzupassen, *sind sensibler gegenüber sozialen Signalen*, haben stärker das Bedürfnis als Jungen, auf keinen Fall „anders“ zu sein. Sie verstecken ihre Fähigkeiten, zeigen nicht, was sie wissen und können, um nicht aus der Gruppe heraus zu stechen. Jungen fehlt einerseits häufig diese Fähigkeit zur Anpassung, andererseits neigen Sie aber auch eher dazu, nicht mit Rückzug und Resignation gegen Unterforderung anzugehen, sondern zu Recht mit Rebellion und offener Verweigerung (vgl. ebenda, S. 62).

Attribution und Reattribution (Heller & Ziegler, 2001):

Eine Lehrperson hat den SchülerInnen Laura, Niklas und Markus (6. Klasse Gymnasium) nach einem Misserfolg folgende Rückmeldung gegeben:

Laura: „Du hast Dich schon wieder nicht genügend angestrengt.“

Niklas: „ Du hast das Übungsbeispiel wie viele andere nicht verstanden.“

Markus: „Mit dem Thema der letzten Stunde kamst Du wohl besser zurecht.

Wenn Du aber das ... heute Nachmittag noch vor Erledigung der Hausaufgaben nachholst, wird Dir das Prinzip der Aufgabenlösung schnell klar werden.“

1. Wie wird attribuiert? Welche Informationen werden hier gegeben? Bitte begründen Sie Ihre Angaben.

Laura:	Niklas:	Markus:
.....
.....
.....
.....
.....

2. Wie beurteilen Sie vor dem in der Fortbildung thematisierten Hintergrund die jeweiligen Rückmeldungen an die drei Jugendlichen?

Laura:	Niklas:	Markus:
.....
.....
.....
.....
.....

3. Beim Reattributionstraining nach Heller & Ziegler (2001) werden Misserfolge variabel oder external attribuiert, Erfolge internal. Ein konstruktives Attributionsfeedback sollte außerdem neben einer solchen motivationsdienlichen Rückmeldung immer auch die Handlungsimplementierung (Umsetzung) erleichtern und eine konkrete Anweisung enthalten.

Bitte formulieren Sie für verschiedene „Szenarien“ entsprechende Rückmeldungen an Ihre die eigene Leistungsfähigkeit unterschätzende Schülerin oder Ihren die eigene Leistungsfähigkeit unterschätzenden Schüler:

a) erfolgreicher, verbaler Unterrichtsbeitrag

Leistungsergebnis wird direkt angesprochen:

.....

Konsistenzinformation:

.....

Konsensusinformation:

.....

Distinktheitsinformation

.....



b) wenig erfolgreicher, verbaler Unterrichtsbeitrag

Leistungsergebnis wird direkt angesprochen:

.....

Konsistenzinformation:

.....

Konsensusinformation:

.....

Distinktheitsinformation

.....



c) erfolgreiche schriftliche Bearbeitung einer Aufgabe

Leistungsergebnis wird direkt angesprochen:

.....

Konsistenzinformation:

.....

Konsensusinformation:

.....

Distinktheitsinformation

.....

d) wenig erfolgreiche schriftliche Bearbeitung einer Aufgabe

Leistungsergebnis wird direkt angesprochen:

.....

Konsistenzinformation:

.....

Konsensusinformation:

.....

Distinktheitsinformation

.....



Bei Fragen können Sie sich jederzeit gerne
unter der bekannten Mailadresse an mich wenden.

Quelle Attribution und Reattribution: Ziegler & Heller, 1997; Heller & Ziegler, 2001

Info zu Attribution und Reattribution

Kommentierungstechniken:

(nach Ziegler & Heller, 1997; Heller & Ziegler, 2001)

- **Attribution:** Ursachenzuschreibung, Ursachenerklärung von Handlungsergebnissen, hier besonders: Ursachenerklärung von Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler

Stabilität	Lokalität	
	internal	external
stabil	Fähigkeit „Ich bin gut in Mathe!“	Aufgabenschwierigkeit „Die Arbeit war schwer.“
variabel	Anstrengung „Ich habe viel gelernt für die Arbeit.“	Zufall „Zufall, dass ich eine „2“ bekommen habe...“

- Motivations- und selbstwertdienliche Ursachenzuschreibungen / Attributionen:
Beispiel

Ungünstige selbstbezogene Ursachenzuschreibungen / Attributionen:
Beispiel

- **Attribuierungsmuster** sind erlernbar
- **Kommentierungstechniken:**
bei ungünstigen Attributionsstilen gilt grundsätzlich für die Rückmeldungen seitens der Lehrperson / Reattribution:
Misserfolge werden variabel oder external attribuiert
Beispiel:

Erfolge werden internal attribuiert
Beispiel:

- **Beispiele Kommentierungstechniken:**
 1. direkt die Fähigkeit/Begabung des Schülers hervorheben („Das Thema liegt Dir offensichtlich.“)
 2. Konsistenzinformation: Verhalten des Schülers über die Zeit hinweg („Das hast Du wieder gut gemacht.“)
 3. Konsensusinformation: Bezug zu anderen („Damit haben *die meisten Schüler* Schwierigkeiten.“)
 4. Distinktheitsinformation: Fokus auf Schüler, Bezug zu anderen Themen oder Bereichen („Das andere Thema liegt Dir wohl besser...!“)



Tipps für den Umgang mit hochbegabten Mädchen:

Seien Sie besonders bei Mädchen aufmerksam für eine mögliche Hochbegabung. Da sich Mädchen stärker als Jungen um Anpassung bemühen, wird ihre Begabung oft weniger deutlich.

Unterstützen Sie Mädchen darin, zu einer angemessenen Einschätzung der eigenen Leistung zu gelangen und das eigene Licht nicht unter den Scheffel zu stellen.

Achten Sie darauf, dass Mädchen und Jungen ihre eigenen Bedürfnisse stärker in den Unterricht einbringen können. Für viele hochbegabte Mädchen kann es z.B. vorteilhaft sein, wenn zumindest in einigen Fächern (z.B. Informatik, Physik) Mädchenkurse eingerichtet werden. In reinen Mädchenkursen wird es vielen Mädchen leichter fallen, eigene Interessen und Bedürfnisse anzumelden und aktiver das Unterrichtsgeschehen mitzubestimmen.

Ermutigen Sie besonders begabte Mädchen dazu, ihre Fähigkeiten auch gerade in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern weiterzuentwickeln und an Fördermaßnahmen und Wettbewerben teilzunehmen.

Sie sollten wissen, dass durch den allgemeinen Entwicklungsvorsprung und die schnellere Reifeentwicklung von Mädchen Maßnahmen wie vorzeitige Einschulung und Überspringen von Klassen für begabte Mädchen besonders angezeigt sind – in noch stärkerem Maße als für Jungen – um einer Demotivierung und Schulunlust vorzubeugen.

Helfen Sie besonders begabten Mädchen dabei, Herausforderungen anzunehmen, sozialem Druck zu widerstehen und sich selbst individuelle Ziele zu setzen.

Sie sollten besonders begabte Mädchen darin unterstützen, die eigene Schullaufbahn, die Kurswahl und auch die Nutzung außerschulischer Möglichkeiten so zu planen, dass sie ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht, auch wenn sich diese Planung von der anderer Mädchen unterscheidet (vgl. BMBF, 2001, S. 63f).

Minderleistung – sechs typische Profile nach Huser (2001), S. 25ff.:

<p>Die „Ängstlichen“:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verkrampft, unfähig, sich zu entspannen, sehr gehemmt - weichen aus oder schieben ihre Schulaufgaben auf - sorgen sich maßlos um Fehler, die ihnen unterlaufen sind und reden sich zukünftige Misserfolge ein - vermögen ihre Fähigkeiten nicht realistisch einzuschätzen, glauben, immer alles perfekt machen zu müssen - beklagen sich oft über körperliche Leiden, z.B. Kopf- oder Bauchschmerzen - wollen ab und zu vor lauter Angst nicht zur Schule gehen - wirken reifer als ihr biologisches Alter - verlieren die Übersicht, da sie sich mit unwichtigen Einzelheiten abgeben - sorgen sich permanent darüber, was richtig und akzeptabel ist oder nicht 	<p>Das Innenleben der „Ängstlichen“:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sind blockiert, meinen, nicht zu genügen, fürchten sich dauernd zu versagen - brauchen stetig Bestätigung sowie Orientierung und Sicherheit durch andere, weil sie ihrem eigenen Urteil nicht trauen - können Wichtiges nicht von Unwichtigem unterscheiden, da sie sich unrealistisch hohe Ziele setzen - sind nur mit perfekten Leistungen zufrieden, nach dem Motto: alles – oder nichts, machen ihr Selbstwertgefühl davon abhängig 	<p>Was Sie als Lehrperson oder Eltern tun können:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zeigen Sie ihnen geeignete entspannende Körperübungen oder lassen Sie das Kind einen Kurs in autogenem Training besuchen - helfen Sie, Aufgaben in überschaubare kleinere Arbeitsschritte einzuteilen - helfen Sie dem Kind, eine Aufgabe zu beenden - zeigen Sie ihm realistische Ziele und Ergebnisse - lassen Sie es formulieren, was denn so schlimm an unperfekten Leistungen ist - loben Sie spezifisch, nicht global, und vermeiden Sie harte Kritik - helfen Sie, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und sich nicht in Details zu verlieren - holen Sie sich wenn nötig professionelle Hilfe
<p>Die „Depressiven“:</p> <ul style="list-style-type: none"> - deprimiert oder gereizt - haben entweder zu wenig Appetit oder essen zu viel - schlafen zu viel oder leiden an Schlafstörungen - antriebslos, dauernd müde und können sich kaum konzentrieren - haben wenig Selbstvertrauen und oft Schuldgefühle - gefangen im Gefühl der Hoffnungslosigkeit 	<p>Das Innenleben der „Depressiven“:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wollen bessere Leistungen erbringen, doch tief drinnen sind sie davon überzeugt, dass sie nicht erfolgreich sein werden, selbst wenn sie es versuchen - sind blockiert, wenn sie Entscheidungen treffen müssen - empfinden im Alltag keine Freude und finden ihr Leben langweilig und sinnlos 	<p>Was Sie als Lehrperson oder Eltern tun können:</p> <ul style="list-style-type: none"> - herausfinden, was genau das Kind belastet - das Kind ermuntern, das zu tun, was es wirklich gerne macht - dem Kind mehr körperliche Bewegung verschaffen und Entspannungsübungen zeigen - falsche Denkmuster des Kindes erkennen und korrigieren, indem Sie die Aufmerksamkeit auf Positives lenken - das Kind ermutigen, negative Gedanken zu hinterfragen - das Kind angemessen loben - kleine, erreichbare Teilziele festsetzen - mögliche Schwierigkeiten im Voraus diskutieren und mögliche Lösungswege dafür suchen - humorvoll sein, ohne zu übertreiben - Haltung und Reaktion bei Traurigkeit hinterfr.

<p>Die coolen „Kneifenden“:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ob zu Hause oder in der Schule, alles schieben sie auf die lange Bank - schreiben schlechte Noten, geben schnell auf, verlieren das Interesse an einer Sache, ohne dass es sie zu kümmern scheint - erinnern sich nur an das, was sie wollen - Absichtserklärungen klingen zwar aufrichtig, doch führen sie diese nie ganz aus - lassen sich von Schulaufgaben oder Alltagsverrichtungen leicht ablenken, vertiefen sich aber gerne in ihre Interessensgebiete - überschätzen eigene Schulleistungen - geben für ihre mangelhaften schulischen Leistungen undurchsichtige Erklärungen ab - haben immer eine Palette von Ausreden bereit - ihre Arbeitsmuster sind voraussehbar, da sie sich ständig wiederholen - Belohnungen und Strafen bewirken bei ihnen nichts - im Allgemeinen scheinen sie mit sich und der Welt zufrieden zu sein - über ihre Zukunft machen sie sich keine Sorgen 	<p>Das Innenleben der „Kneifenden“:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diese Kinder sind weder faul noch demotiviert, im Gegenteil hochmotiviert - sie erreichen ihr Ziel, nämlich, sich der Verantwortung zu entziehen - sie sind sich ihrer Ziele aber nicht wirklich bewusst - sie wollen sich nicht mit der Zukunft auseinandersetzen - geben ihre Ausreden erst dann auf, wenn sie ertappt werden - müssen ihre problematische Haltung erkennen lernen, um eine völlig neue Sichtweise einnehmen zu können - wenn sie ihre Ausreden aufgeben, übernehmen sie Schritt für Schritt die Verantwortung für ihre Entscheide 	<p>Was Sie als Lehrperson oder Eltern tun können:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hören Sie auf zu glauben, das Kind sei faul oder habe keine Motivation - an Tatsachen halten - das Kind soll wissen, dass sich die Erwachsenen, sowohl Lehrperson als auch Eltern, direkt gegenseitig informieren - klarmachen, auf welche Art und Weise die Informationen fließen - regelmäßige, klare Kontrollen durchführen - das Kind auf eine aufbauende Art konfrontieren - mit dem Kind klären, wer das Problem hat - schlagfertige Antworten nicht gleich für bare Münze nehmen, sondern der Ausrede auf den Grund gehen - bei Schulschwierigkeiten eine systematische Liste von Fragen stellen, welche zur Problemlösung beitragen
<p>Die „Risikosurfenden“:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leben für den Augenblick - lügen, schwindeln, betrügen und stehlen - schwänzen immer wieder Schulstunden - suchen Gleichgesinnte als Freundinnen oder Freunde - verschwinden von zu Hause, über Nacht oder für ein paar Tage - zerstören mutwillig fremdes Eigentum - wirken ab und zu sehr charmant, meist aber bedrohlich 	<p>Das Innenleben der „Risikosurfenden“:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leben nur im Moment - machen immer wieder die gleichen Fehler - sprechen gerne davon, reich und berühmt zu werden, dies sind aber nicht ihre eigentlichen Ziele - haben Freunde, aber keinen engsten Freund, engste Freundin - spalten die Menschen um sich in drei Lager auf: Kumpel, Feinde und Komplizen - Hinter dem harten Äußeren dieser Kinder steckt ein wütendes, trauriges, einsames Wesen, das versucht, den eigenen Schmerz nicht zu spüren 	<p>Was Sie als Lehrperson oder Eltern tun können:</p> <ul style="list-style-type: none"> - professionelle Abklärung durchführen lassen, eine verständnisvolle Begleitung für das Kind und seine Familie suchen, eine Familientherapie kann sehr hilfreich sein - arbeiten Sie im Team zusammen, um dem Kind zu helfen - genau unter Kontrolle halten und sich nicht manipulieren lassen - die ausgetretenen Pfade bisheriger Erziehungsmaßnahmen verlassen - vermeiden Sie Strafpredigten

<p>Die „Ich-Suchenden“:</p> <ul style="list-style-type: none"> - intensiv mit sich selbst beschäftigt, quälen sich ständig mit der Frage, wer sie eigentlich sind - alles beschäftigt sie intensiv, sei es das Recht zu Abtreibung oder der Milchpreis - wollen ständig unabhängig sein, übernehmen daher Verantwortung für ihre Taten, ihr Benehmen und ihre Entscheidungen - sind oft unschlüssig, wissen nicht, wie sie fühlen, woran sie glauben und wie sie die richtige Entscheidung treffen sollen - experimentieren mit Meinungen und Wertesystemen, Glaubensfragen und Freundeskreisen - Wertvorstellungen und Lebensstil der Erwachsenen stellen sie in Frage 	<p>Das Innenleben der „Ich-Suchenden“:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wollen ihre eigene Identität finden und sicher sein, dass niemand sonst über sie bestimmt - leben in ständigem Zweifel darüber, wer sie sind und wohin sie gehen - fühlen sich unsicher, was die ganze Welt betrifft - entweder suchen sie so intensiv nach ihrer Identität, dass sie keine Energie mehr für die Schulaufgaben haben, oder sie beschließen, in der Schule nichts zu leisten, weil sie die Grundwerte und Normen der Schule und Lehrpersonen ablehnen 	<p>Was Sie als Lehrperson oder Eltern tun können:</p> <ul style="list-style-type: none"> - überprüfen Sie Ihre Haltung und Gefühle dem Kind gegenüber - dem Kind zuhören und Verständnis und Anteilnahme zeigen - die Diskussion zu einer innovativen und aufbauenden Haltung Leistungen gegenüber lenken - das Kind darin unterstützen, eigenständige Entscheidungen bezüglich Schullaufbahn und Berufswünschen zu treffen
<p>Die „Rebellierenden“:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verlieren schnell ihre Fassung und sind sehr reizbar - stellen Ihre Autorität in Frage und fordern sie heraus - stören absichtlich, sind boshaft und rachsüchtig - beschuldigen andere für ihre Taten und Fehler 	<p>Das Innenleben der „Rebellierenden“:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verhalten sich offensiv, da sie die Unabhängigkeit für sich gepachtet haben und dies als Grund gebrauchen, sich nicht zu integrieren - wenn sie Ihre Autorität in Frage stellen, sind sie überzeugt, sich für eine gute Sache einzusetzen - empfinden viele Erwachsene als verständnislos, gleichgültig, unsensibel und bevormundend - wollen in der Schule nichts leisten, da dies ihre Form der Rebellion ist 	<p>Was Sie als Lehrperson oder Eltern tun können:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nicht auf einen Standpunkt festnageln lassen - die Aufmerksamkeit auf das Verhalten lenken - während sie auf das Verhalten achten, zeigen sie dem Rebellen, wer wirklich gewinnt und verliert - dem Kind einen eigenen Spielraum zugestehen - bewusst nur bestimmte Verhaltensweisen auswählen, die Sie beanstanden - wenn Sie sich durchsetzen konnten, verlassen sie schnell das Thema - fühlen Sie sich nicht persönlich angegriffen - versuchen Sie ab und zu, den Rebellierenden zuzustimmen

Anmerkungen:



Handlungskompetenz im Umgang mit Schwierigkeiten: Sophie und Philipp

Stellen Sie sich vor, sie haben zwei Underachiever in Ihrer Klasse: Ein „Rebellierendes Mädchen“, Sophie, und einen „coolen, kneifenden Jungen“, Philipp, beide 13 Jahre alt. Die Klasse soll zum Schuljubiläum ein Musical aufführen, dieses Musical wird fächerübergreifend vorbereitet, doch Sophie und Philipp blockieren nicht nur den Unterricht, sondern auch die ersten praktischen Vorbereitungen. Wie versuchen Sie als KlassenlehrerIn Motivation und Lernbereitschaft zu wecken bzw. zu erhalten? Was tun Sie – für die Kinder? Und für sich selbst, d.h. wie und wo können Sie sich Hilfe und Unterstützung sichern?

Arbeitsblätter

Block 5

Veränderungen im beruflichen Alltag?

Bitte überlegen Sie, ob - und wenn ja, was sich seit dem letzten Treffen in Ihrem beruflichen Alltag verändert hat:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Möglichkeiten sehen Sie weiterhin, Erkenntnisse in der Schule umzusetzen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TRAINING MIT SOZIAL UNSICHEREN KINDERN

(Petermann, U. & Petermann, F.; 1994)

Basis:

- Darstellung des Erscheinungsbildes
- Diagnosekriterien, orientiert an DSM-IV bzw. ICD 10
- mögliche Ursachen sozial unsicheren Verhaltens bei Kindern (biologisch, psychisch, sozial)
- diagnostisches und therapeutisches Vorgehen wird beschrieben

Ziele:

- Bewusstmachen von Angst und sozialer Unsicherheit
- Sensibilisierung der sozialen Wahrnehmung
- Aufbau eines positiven Selbstbildes
- Reflexion eigener Ängste und Unsicherheiten
- Entwickeln von Verhaltensalternativen
- Einüben selbstsicheren Verhaltens

Sonstiges:

- verhaltenstherapeutisch orientiertes Einzel- oder Gruppentraining
- Rahmenbedingungen dazu werden skizziert
- einzelne Phasen werden beschrieben, praktisches Vorgehen wird erläutert
- Hinweise für kritische Situationen
- Hinweise zur Elternberatung (sehr hilfreich) mit ausgearbeiteten Beispielen incl. Nachgespräch

TRAINING MIT AGGRESSIVEN KINDERN

(Petermann, F. & Petermann, U.; 1997)

Basis:

- Darstellung des Erscheinungsbildes
- Diagnosekriterien, orientiert an DSM-IV
- Ursachen aggressiv-dissozialen Verhaltens und oppositionellen Trotzverhaltens bei Kindern
- diagnostisches und therapeutisches Vorgehen bei diesen Verhaltensstörungen wird beschrieben
- aggressionsdiagnostische Möglichkeiten: Welche Erhebungsverfahren und Leitlinien gibt es zur Erfassung? (z.B. Abklärung des Störungsbildes, Identifikation von Risikofaktoren bzw. Ressourcen auf der Kind- und Elternebene)

Ziele:

- motorische Ruhe
- differenzierte Wahrnehmung
- Selbstkontrolle
- positives Einfühlungsvermögen

Sonstiges:

- verhaltenstherapeutisch orientiertes Einzel- oder Gruppentraining mit dem Kind
- dabei auch Eltern- bzw. familienbezogene Beratung und
- Lehrerkontakte
- Rahmenbedingungen dazu werden skizziert
- einzelne Phasen werden beschrieben, praktisches Vorgehen wird erläutert
- Hinweise für kritische Situationen
- Fallbeispiele
- Bildergeschichte und gute Literaturhinweise im Anhang

ÜBERAKTIVE KINDER IM UNTERRICHT – EIN TRAININGSPROGRAMM

(Krowatschek, D.; 1996)

Basis:

- Hintergrundinformationen (z.B. Angst des überaktiven Kindes vor der Schule, Ängste von Lehrpersonen vor dem überaktiven Kind, Ängste der Eltern)
- Definition und Diagnostik
- mögliche Ursachen
- medikamentöse Behandlung

Ziele:

- bei den betroffenen Kindern geeignete Voraussetzungen für ein angemessenes Umgehen mit ihrer Überaktivität schaffen
- Veränderung des negativen Selbstkonzeptes
- Trainingsschwerpunkte in den Bereichen Selbstakzeptanz und Akzeptanz anderer, Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung anderer, Sensibilisierung für eigene Gefühle und Gefühle anderer

Sonstiges:

- Zielgruppe: Unterstufe und Grundschule, für ältere Kinder Modifizierung nötig bzw. Folgetraining
- Bestandteile des Trainings sind auch ein gemeinsamer Elternabend und drei Einzelgespräche mit den Eltern
- Evaluationsstudien zeigen: psychische Entwicklungskapazität der Kinder wird angeregt, Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten nimmt ab, Kritik der Kinder am elterlichen Erziehungsverhalten wird seltener

MARBURGER KONZENTRATIONSTRAINING

(Krowatschek, D.; 1994)

Basis:

- Theoretische Grundlagen, Trainingsmethode und praktische Anwendungen werden erläutert
- Ursachen und diagnostische Aspekte werden diskutiert

Ziele:

- Veränderung des Arbeitsstils: Von impulsiv hin zu reflexiv kognitiv bei Kindern mit Konzentrationsschwächen

Trainingsmethoden:

- verbale Selbstinstruktion
- Entspannungstechniken (Autogenes Training, Entspannungsgeschichten)
- Verhaltensmodifikation, z.B. positive Verstärkung, Lernen am Modell, Selbsteinschätzung, Time-Out, Verstärkerentzug, Selbstkontrolle

Sonstiges:

- Zielgruppe: wie bei Training mit überaktiven Kindern Unterstufe und Grundschule, für ältere Kinder Modifizierung nötig bzw. Folgetraining
- Beispiele für die Umsetzung in der Schule und Einbeziehung der Eltern erläutert
- Kopiervorlagen
- gut: Einzelne Bausteine lassen sich zur Vertiefung isoliert im Unterricht anwenden

Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern

(Lauth, G.W. & Schlottke, P.F. 1993)

Basis:

- Theoretische Grundlagen, Trainingsmethode und praktische Anwendungen werden erläutert
- Ursachen und diagnostische Aspekte werden diskutiert
- entstanden aus therapeutischer Arbeit mit 300 lern- und aufmerksamkeitsgestörten Kindern sowie ihren Eltern und Lehrern

Ziele:

- Entwicklung aufmerksamkeitsgestörter Kinder fördern – Verbesserung der Fähigkeit der Kinder, entwicklungsrelevante Aufgaben zu bewältigen (nicht primär: Verhinderung von Störungen)
- Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrern wird angestrebt

Trainingsbausteine und -methoden:

- Basistraining, Strategietraining, Wissensvermittlung Elternanleitung,
- Beispiele für die Zusammenarbeit mit Lehrern
- Verhaltensmodifikation, Diskussionen & Gespräche, Übungsphasen, Spielphasen

Sonstiges:

- Zielgruppe: Unterstufe und Grundschule, für ältere Kinder Modifizierung nötig bzw. Folgetraining
- Kopiervorlagen
- gut: Einzelne Bausteine lassen sich zur Vertiefung isoliert im Unterricht anwenden

AKZELERATION

- = quantitative Variante der Begabtenförderung
- = Beschleunigung der *regulären* Lerninhalte, schnelleres Durchlaufen der Schullaufbahn,

= in unterschiedlichen Formen zu gestalten, individuell oder in Gruppen

→ vorzeitige Einschulung

- seltener: zweiter Einschulungstermin im 1. Schuljahr
- Einschulung in die zweite Klasse

→ flexible Schuleingangsphase

→ Überspringen von Klassen

- Teilunterricht in höheren Klassen
- Gruppenspringen

→ Verkürzen der Gymnasialen Ausbildungsphase (Abitur nach 12 J.)

- D-Zug-Klassen
- BEGYS-Klassen
- G8-Klassen (achtjähriges Gymnasium)
- Schnellläuferklassen bzw. Expressabitur

Quelle: Reichle, B. 2004

ENRICHMENT

- = qualitative Variante der Begabtenförderung
- = Anreicherung / Vertiefung der Lerninhalte

a) vertikales Enrichment:

Themen des Lehrplans werden inhaltlich erweitert oder vertieft

b) horizontales Enrichment

Themen werden außerhalb des verbindlichen Curriculums behandelt

→ unterrichts- und schulinterne Möglichkeiten (=das übliche Unterrichtsangebot wird mit schulischem E. ergänzt, aber nicht ersetzt)

- **innere Differenzierung** (=Unterricht wird didaktisch und methodisch differenzierter gestaltet, damit jedes Kind den Unterricht erhält, der seinem Lernniveau angemessen ist)
- einheitliche Anforderung bei veränderten Anleitungen/Hilfestellungen
- Zusatzaufgaben für Begabte, weniger Wiederholung für Begabte
- aufgabenverschiedenes Vorgehen, Begabte erhalten andere Aufgaben
- Leistungsstärkere unterstützen Leistungsschwächere; Partnerlernen
- **bei offener Unterrichtsgestaltung:** Wochenplanarbeit, Projektunterricht
- **weitere Möglichkeiten:**
- Förderstunden (pull-out-program)
- frühes Fremdsprachenlernen
- bilinguale Züge
- zusätzliche Leistungskurse
- Intensivkurse, Pluskurse

→ Schulen und Klassen mit besonderem Förderprofil (=Begabtenförderung in Form der Fähigkeitsgruppierung/Separieren)

- Spezialgymnasien (Schwerpunktsetzung)
- Schulen mit Förderprogrammen für allg. Hochbegabte (z.B. St. Afra)

→ Enrichmentmöglichkeiten außerhalb der Schule

- AG, Interessensgemeinschaften, Schülerzirkel (in der jeweiligen Region)
- Ferienseminare u. Wochenendkurse, z.B. Dt. Schülerakademie
- Korrespondenzzirkel und - Wettbewerbe



BRAINSTORMING

Zu Beginn ein Brainstorming – dazu sollten sich Fachkollegen jeweils in entsprechenden **Fachgruppen** zusammenfinden.

Überlegen Sie in Ihrer Fachgruppe kurz, welche Themen im Lehrplan derzeit oder zukünftig anstehen und einigen Sie sich **auf ein Thema als Basis für das Brainstorming**: Sammeln Sie dann ungefähr **20 Minuten** lang Ideen zu folgenden Fragen bezüglich Ihres gewählten Themas:

1. Wie kann ich das Thema für alle verständlich und interessant gestalten?
(Grundniveau)
2. Welche Erweiterungs- und Vertiefungsmöglichkeiten gibt es zu dem Thema im Unterricht? Über den Unterricht hinaus?
3. Welche Alternativen gibt es zu herkömmlichen Darstellungen im Unterricht?
4. Gibt es Verbindungen zu anderen Themen?
5. Gibt es Verbindungen zu anderen Bereichen (z.B. Stadt- oder Uni-Bibliothek, Labor, AG's,...) thematischer und organisatorischer Art?
6. Ist ein Projektrahmen möglich?

Generieren Sie Ideen, wie man ein Thema auf verschiedene Arten und Weisen im Unterricht angehen könnte. Wenn möglichst jede und jeder von Ihnen eine andere Idee hat, kann dies der erste Schritt hin zur Binnendifferenzierung sein. Auf diese Weise kann (einer) der Grundstein(e) für differenziertes Unterrichtsmaterial im jeweiligen Fach geschaffen werden. (Und vielleicht nach der Fortbildung in Eigenregie weiter ausgearbeitet werden?)



BRAINSTORMING – ARBEITSBLATT

Fachgruppe :

Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

Thema:

Unsere Ideen:

Arbeitsblätter Block 6

Maßnahmenkatalog „Akzeleration und Enrichment“

Bestandsaufnahme und Ausblick: IST – STAND an unserem Gymnasium

Mit dem Katalog „Akzeleration und Enrichment“ (vgl. Reichle, 2004) haben Sie eine Übersicht über theoretisch mögliche Fördermaßnahmen für besonders begabte Kinder und Jugendliche erhalten. Nun gilt es den Anwendungsbezug für die Schulpraxis an diesem Gymnasium herzustellen und Nutzen für Ihren persönlichen Unterricht zu ziehen.

Versuchen Sie daher im nächsten Schritt, Theorie und Praxis zu verbinden, indem Sie Ihre Ideen aus dem Brainstorming in diesen Katalog übertragen: Welche Ihrer Vorschläge lassen sich welchen der angegebenen Fördermaßnahmen zuordnen?

I. AKZELERATION

= quantitative Variante der Begabtenförderung, Beschleunigung der *regulären* Lerninhalte, schnelleres Durchlaufen der Schullaufbahn,

= in unterschiedlichen Formen zu gestalten, individuell oder in Gruppen

→ Überspringen von Klassen

- Teilunterricht in höheren Klassen

- Gruppenspringen

→ Verkürzen der Gymnasialen Ausbildungsphase (Abitur nach 12 J.)

- D-Zug-Klassen

- BEGYS-Klassen

- G8-Klassen (achtjähriges Gymnasium)

- Schnellläuferklassen bzw. Expressabitur

II. ENRICHMENT

= qualitative Variante der Begabtenförderung, Anreicherung / Vertiefung der Lerninhalte

c) **vertikales Enrichment:** Themen des Lehrplans werden inhaltlich erweitert oder vertieft

d) **horizontales Enrichment:** Themen werden außerhalb des verbindlichen Curriculums behandelt

→ **unterrichts- und schulinterne Möglichkeiten** (= das übliche Unterrichtsangebot wird mit schulischem Enrichment ergänzt, aber nicht ersetzt)

- **innere Differenzierung** (= Unterricht wird didaktisch und methodisch differenzierter gestaltet, damit jedes Kind den Unterricht erhält, der seinem Lernniveau angemessen ist)

.....
.....

- einheitliche Anforderung bei veränderten Anleitungen/Hilfestellungen

.....
.....

- Zusatzaufgaben für Begabte, weniger Wiederholung für Begabte

.....
.....

- aufgabenverschiedenes Vorgehen, Begabte erhalten andere Aufgaben

.....
.....

- Leistungsstärkere unterstützen Leistungsschwächere; Partnerlernen

.....
.....

- **bei offener Unterrichtsgestaltung:** Wochenplanarbeit, Projektunterricht

.....
.....

- **weitere Möglichkeiten:**

.....
.....

- Förderstunden (pull-out-program)

.....
.....

- frühes Fremdsprachenlernen

.....
.....

- bilinguale Züge

.....
.....

- zusätzliche Leistungskurse

.....
.....

- Intensivkurse, Pluskurse

.....
.....

→ **Schulen und Klassen mit besonderem Förderprofil**

(= Begabtenförderung in Form der Fähigkeitsgruppierung/Separieren)

- Spezialgymnasien (Schwerpunktsetzung)
- Schulen mit Förderprogrammen für allg. Hochbegabte (z.B. St. Afra)

.....
.....
.....
.....
.....

→ **Enrichmentmöglichkeiten außerhalb der Schule**

- AG, Interessensgemeinschaften, Schülerzirkel (in der jeweiligen Region)

.....
.....

- Ferienseminare u. Wochenendkurse, z.B. Dt. Schülerakademie

.....
.....

- Korrespondenzzirkel

.....
.....

- Wettbewerbe

.....
.....

SONSTIGES / ERGÄNZUNGEN:

.....
.....
.....
.....

Damit haben Sie systematisch erfasst, welche Maßnahmen Sie bereits im Unterricht oder über den Unterricht hinaus durchführen, welche Art der Förderung Sie bereits anbieten – oder ganz allgemein formuliert – Sie haben den IST-ZUSTAND an diesem Gymnasium dargelegt.

Bestandsaufnahme und Ausblick:
SOLL – STAND unseres Gymnasiums

Nun geht es darum, den Soll-Zustand zu definieren: Was wäre an Förderangeboten noch möglich?

Vergleichen Sie also nochmals den Maßnahmenkatalog mit Ihren eigenen Ideen (siehe Handout) und überlegen Sie bei den Punkten, die Sie im Brainstorming nicht gefunden haben, ob man diese Maßnahmen im Unterricht und mit den Schülerinnen und Schülern auch realisieren könnte? Und wie?

Welche Maßnahmen könnten also über das bestehende Angebot hinaus zukünftig an dieser Schule realisiert werden? Und/oder gibt es Verbesserungsvorschläge für bisherige Förderangebote?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

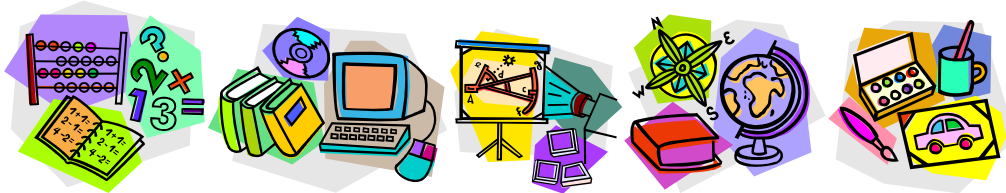
.....



Bestandsaufnahme und Ausblick: TO DO'S an unserer Schule

[illegible]

Unterrichts – Entwurf



Suchen Sie innerhalb Ihrer Fachgruppe ein Thema, was in den nächsten 2 bis 3 Wochen im Unterricht ansteht und planen Sie dazu **eine Unterrichtsstunde binnendifferenziert**.

Sie können sich an folgenden Fragen orientieren:

1. Wie lässt sich der Stoff der Stunde möglichst einfach für alle aufbereiten?
2. Welche Differenzierungsmöglichkeiten gibt es? Wie gehe ich mit den Schülerinnen und Schülern um, die den Stoff schneller beherrschen?
3. „Pflichtübung“ definieren: Welche Ziele müssen alle erreichen?
4. Was könnte darüber hinaus noch erreicht werden?
5. Wie setze ich dies um? Mit welchen Methoden und Techniken?

Die konkrete Planung können Sie – je nach Belieben – sowohl alleine, zu zweit oder gemeinsam in der Fachgruppe erarbeiten.

Stichwort Bewertung: Lassen Sie sich von der Sorge um eine angemessene Bewertung nicht in Ihrer Kreativität abhalten. Die Frage nach der Bewertung wird später beantwortet.

Resümee der Fortbildung – was wurde angestrebt?

Leitideen:

- ❖ Grundsätzlich: Lernen als Vehikel zur Entfaltung individuellen Potenzials, als Voraussetzung und Chance eines jeden Kindes zur aktiven und verantwortlichen Teilnahme am gesellschaftlich-demokratischen Geschehen
- ❖ Hochbegabtenförderung als Chance für alle Beteiligten - Interesse wecken für die Thematik
- ❖ Bereitschaft wecken bzw. stärken, unterschiedliche Begabungen und die damit verbundenen spezifischen Lernbedürfnissen im Unterricht zuversichtlich zu berücksichtigen.
- ❖ Prozess der Umsetzung differenzierter Förderung in Gang setzen, dazu motivieren, ihn sukzessive und langfristig zu optimieren

Block 1 & 2: Hochbegabung – Definitionen, Modell, diagnostischer Hintergrund

- ❖ Kennen lernen von Definitionsvorschlägen und einem Modellbeispiel der Hochbegabung als strukturierende Impulse, kennen lernen von Informationen zum diagnostischen Hintergrund auf Basis des aktuellen Forschungsstands
- ❖ Mit Hilfe einer soliden Wissensbasis soll ein anwendungsbezogener Diskurs stattfinden bzw. sollen fundierte, (selbst-)bewusste, souveräne und reflektierte Entscheidungen im Schulalltag ermöglicht werden:
- ❖ **Beispiele für Hintergrundinfos:** 2-3 von 100 Kindern sind hochbegabt, eine Hochbegabung ist teilweise genetisch bedingt, Umweltfaktoren haben aber auch einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Intelligenz und damit auch der HB, Förderung ist also möglich.
- ❖ Wann gilt ein Mensch als hochbegabt? Konsens: Wenn in einem standardisierten Intelligenztest ein IQ-Wert von 130 oder höher ermittelt wurde
- ❖ Reflexion über diese willkürliche Grenzziehung und deren praktische Relevanz: ein und dieselbe Person kann in verschiedenen Tests verschiedene Werte erzielen, kein qualitativer Sprung ab einem bestimmtem Wert, IQ ist Durchschnittswert aus verschiedenen Fähigkeiten – bspw. können sprachbegabte Lena und naturwissenschaftlich begabte Hannah im Test den gleichen Wert erhalten...
- ❖ Anbahnung eines mehrdimensionalen Verständnisses von Hochbegabung: Besondere Begabung ist die Disposition, zu einem bestimmten Zeitpunkt sehr hohe Leistungen zu erbringen. Ob diese Leistungen dann realisiert werden, hängt von weiteren Faktoren ab wie z.B. Persönlichkeitsmerkmalen (Lernstrategien, Umgang mit Stress, Leistungsmotivation, etc.) und Umwelt (Familienklima, Lernklima, Instruktionsqualität des Unterrichts, etc.).
- ❖ Verdeutlichung anhand des Münchner Hochbegabungsmodells: Verschiedene Begabungs-Faktoren werden angenommen, die zu hohen Leistungen führen können – aber nicht müssen. Interaktion zwischen den Faktoren macht Hochleistung aus.
- ❖ Praktische Konsequenz: Zur Identifikation im Rahmen von Fördermodellen sind Angaben über besondere Fähigkeiten gut geeignet, weshalb Kinder mit guten Leistungen stets berücksichtigt werden sollten. Allerdings zeigen nicht alle Schüler ihre besonderen Begabungen in Form von guten Leistungen – daher sollten immer auch andere Komponenten, z.B. Kreativität und Engagement berücksichtigt werden.
- ❖ Gemeinsame Klärung von Förderkriterien für das Gymnasium
- ❖ **Erkennen und Identifikation** – Beschreibungen sind so vielfältig wie das Konstrukt selbst, daher Kennen lernen von verschiedenen typischen Merkmalen, die auf eine besondere Begabung hinweisen könnten, Sensibilisierung und Orientierung anhand einer Checkliste.

- ❖ Kritische Reflexion diagnostischer Möglichkeiten: Zentral ist das Wohl des Kindes, die Bedürfnisse der jeweiligen Schülerinnen und Schüler sollten erkannt werden, es sollte darauf angemessen reagiert werden. Geschieht dies bereits, so muss keine gesicherte Diagnose mehr gestellt werden. Liegen aber beim Kind aktuell Probleme im schulischen und/oder sozialen Bereich vor, und treten entsprechende Indizien konstant und situationsübergreifend auf, stellt sich die Frage nach einer psychodiagnostischen Überprüfung. Um angemessene Maßnahmen ableiten zu können, ist eine entsprechende psychologische Diagnostik sinnvoll und wichtig. Von Bedeutung ist dabei auch, ob Entscheidungen von erheblicher Tragweite anstehen, wie z.B. Schulwechsel, Aufnahme in Förderprogramme, etc.
- ❖ Diagnostische Möglichkeiten als Lehrperson kennen lernen und ausprobieren: Einblick in subjektive und objektive Verfahren gewinnen, insbesondere Verständnis von IQ-Tests und Umgang mit Interpretation der Ergebnisse anstreben. Wichtig: Der diagnostische Prozess sollte sich aus mehreren Urteilen zusammensetzen, deren Vor- und Nachteile, Möglichkeiten und Grenzen abzuwägen sind. Außerdem: das Erkennen besonderer Begabungen allein genügt nicht, darauf sollte mit einer sensiblen, förderdiagnostisch-individuellen Begleitung reagiert werden.

Block 3: Reflexion subjektiver Begabungstheorien

- ❖ Zusammen mit der Anbahnung von Wissen und Kenntnissen über die Thematik soll eine strukturierte, anwendungsbezogene persönliche Auseinandersetzung erfolgen. Subjektive Begabungstheorien sollen dabei reflektiert werden, um letztlich einen akzeptierenden und individualisierenden Umgang mit besonderen Begabungen innerhalb heterogener Schulklassen praktizieren zu können. Etwaige Ängste und Unsicherheiten sollen dabei abgebaut werden zugunsten eines konstruktiven Selbstverständnisses im Umgang mit besonderen Begabungen. Personen und Situationen sollen dabei differenzierter betrachtet werden.
- ❖ Beispielsweise wird die Frage aufgeworfen, ob besonders begabte Schülerinnen und Schüler besonders begabte Lehrpersonen brauchen? Diskussion und Entwurf eines spezifischen Lehrerleitbildes für das Gymnasium (Essentials: Souveränität, Offenheit, Gelassenheit, Sensibilität, Rückhalt im Team, fundiertes Methodenrepertoire, etc.)
- ❖ Experiment Klassenarbeit verdeutlicht: Es gibt Einflüsse auf die Notengebung, die nichts mit reiner Leistung zu tun haben. Wir alle haben Voreinstellungen.
- ❖ Reflexion über Voreinstellungen, Vorurteile, Schemata: Vorurteile gehören zum Leben dazu, begegnen uns in allen Lebensbereichen. Vorurteile und Schemata sind nicht ausschließlich negativ, erhalten nur dann einen negativen Beigeschmack, wenn jemand dadurch ungerechtfertigt Schaden erleidet. Voreingenommenheiten – sowohl negativer als auch positiver Art werden der Persönlichkeit des Individuums nicht gerecht. Jedes Kind ist darauf angewiesen, von seinen Mitmenschen als wachsendes und sich entwickelndes Wesen wahrgenommen und geachtet zu werden. Gerade besonders intelligente Kinder und deren Eltern aber werden häufig mit Neid und hartnäckigen Vorurteilen konfrontiert und ausgegrenzt.
- ❖ Gespür für *solche Vorurteile* bekommen, die ungünstige Folgen für jemand anderen haben, Analyse der eigenen Einstellung, Antizipation möglicher Konsequenzen, Erreichen eines hohen Differenzierungsniveaus.
- ❖ Wissen um Emotionen als Schlüssel für verschiedene Situationen

- ❖ Drehbuch: Auseinandersetzung mit der eigenen Position als Lehrperson, mit der Position der Eltern: Unterschiedliche Perspektiven führen zu verschiedenen Beschreibungen bzw. Bewertungen ein und derselben Person. Wir sehen die Welt – und damit auch unsere Schüler und Schülerinnen – jeweils durch eine Brille, bestehend aus persönlichen Erwartungen, (Vor-)Erfahrungen, Wünschen, Motivationen etc. Besonders Emotionen können unser Urteil färben. Die jeweiligen Urteile sind handlungsleitend, deshalb verdienen sie auch im Rahmen dieser Fortbildung Beachtung.

Block 4: Risikogruppen - Akzeptierender und individualisierender Umgang mit besonderen Begabungen innerhalb heterogener Schulklassen

- ❖ Spezifische Erscheinungsbilder von besonderer Begabung kennen lernen: Unter den so genannten Risikogruppen wird beispielhaft die Gruppe der Minderleister bzw. Underachiever vorgestellt – es geht um schulische Unterforderung, Symptome und Konsequenzen – außerdem um hochbegabte Mädchen sowie allgemein um geschlechtsspezifische Aspekte: Was sollte man als Lehrkraft hier berücksichtigen, wie kann man konstruktiv damit umgehen?
- ❖ Empathie wecken für besonders begabte, unterforderte Kinder, deren Gefühlswelt verdeutlichen, Akzeptanz und Verständnis zu Grunde legen, Handlungskompetenz im Umgang mit Schwierigkeiten anbahnen
- ❖ Vermittlung von Kenntnissen über mögliche Einflüsse auf eine besondere Begabung, Sensibilisierung für Diskrepanzen in verschiedenen Entwicklungsbereichen
- ❖ Es gilt grundsätzlich, entsprechende auffällige Verhaltensweisen ernst zu nehmen und möglichst rasch zu handeln, um das Kind aus seiner Unterforderungssituation zu befreien.
- ❖ Bei ersten Anzeichen von Unterforderung sollten Sie als Lehrperson gemeinsam mit dem Kind und seinen Eltern nach Lösungswegen suchen. Ein systemisches Vorgehen ist hilfreich, da die besten Effekte nur dann erzielt werden können, wenn alle Beteiligten, wenn Schule, Eltern und Kind zusammenarbeiten.
- ❖ Besonders begabte Mädchen können ihr Potenzial weniger gut verwirklichen als besonders begabte Jungen. Sozialpsychologische Untersuchungen haben gezeigt, dass die Entwicklung starrer Geschlechtsrollen durch kognitiv ausgerichtete Interventionen günstig beeinflusst werden kann, dass insbesondere auch die kognitiven Fähigkeiten trainiert werden können. Als eine mögliche Ursache für dieses Phänomen gilt z.B. die Tatsache, dass Mädchen weniger Selbstvertrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit haben als Jungen. Sie halten sich selbst für „weniger gut“ und führen ihre guten Noten allein auf Fleiß und Anstrengung zurück, nicht auf mögliche Begabung. Mit Hilfe von bestimmten Kommentierungstechniken seitens der Lehrperson lassen sich solche ungünstigen Ursachenzuschreibungen positiv beeinflussen:
- ❖ Wissen um geschlechtsspezifische Attributionsstile anbahnen; Strategie im Unterricht: Misserfolge variabel oder external, Erfolge internal attribuieren
- ❖ Darüber hinaus gibt es eine spezielle Gruppe von besonders Begabten, die unter ihrem eigentlichen Niveau arbeitet, sich „tarnt“. Kennen von Identifizierungsmöglichkeiten in den Klassen, Anbahnung von Verständnis, Präsentation von Umgangsmöglichkeiten

Block 5 & 6: Stärken entwickeln - Maßnahmen zur Entsprechung der Verschiedenartigkeit, Gestaltung eines binnendifferenzierten, begabungsfördernden Unterrichts

- ❖ Präsentation verschiedener Trainings zur Informationsvermittlung, zur Stärkung der Handlungskompetenz im Umgang mit Schwierigkeiten sowie zur Erweiterung des Methodenrepertoires im Hinblick auf mögliche Verhaltensauffälligkeiten in heterogenen Klassen
- ❖ Methodenrepertoire Binnendifferenzierung: Mit Hilfe eines Brainstormings in speziellen Fachgruppen und zentriert auf eine konkrete Fragestellung soll die Förder-Situation am Gymnasium fokussiert werden: Es werden Ideen generiert, wie ein aktuelles Unterrichtsthema auf verschiedene Art und Weise vermittelt werden könnte. Mit der Verdeutlichung des kreativen Potentials soll Selbstvertrauen gestärkt und die Erfahrung ermöglicht werden: „Wir können uns (weiter) auf den Weg machen“. Die gesammelten Ideen, die vielleicht nach der Fortbildung in Eigenregie weiter ausgearbeitet werden, könnten darüber hinaus den Grundstein für differenziertes Unterrichtsmaterial im jeweiligen Fach bilden.
- ❖ Anknüpfend an das Fachgruppen-Brainstorming sollen allgemeine Kenntnisse über verschiedene Differenzierungsmethoden vermittelt werden – zur Übersicht wird ein strukturierter Fördermaßnahmenkatalog präsentiert, der das eigene Methodenrepertoire ergänzen bzw. die berufspraktische Handlungskompetenz ausdifferenzieren soll.
- ❖ Durch Transfer auf die Unterrichtspraxis am Gymnasium wird der Anwendungsbezug hergestellt bzw. der konkrete Nutzen der Systematik herausgearbeitet: Es erfolgt eine Bestandsaufnahme mit Ausblick bezüglich der aktuellen Fördersituation am Gymnasium: Was ist der IST-Stand? Welche Arten der Förderung werden bereits angeboten?
- ❖ Was ist der SOLL-Stand? Welche Maßnahmen könnten also über das bestehende Angebot hinaus zukünftig am Gymnasium realisiert werden? Und/oder gibt es Verbesserungsvorschläge für bisherige Förderangebote?
- ❖ Wie könnte man dies umsetzen? Was müsste dafür getan bzw. dabei beachtet werden? Wer ist dafür verantwortlich? Innerhalb welchen Zeitraums sollte die Umsetzung welcher Maßnahme erfolgt sein? Wie sieht also die TO-DO-Liste aus?
- ❖ Auf diese Weise ist eine zukunftsirksame Bedarfsanalyse bezüglich Begabtenförderung und Binnendifferenzierung am Gymnasium entstanden
- ❖ Um die Kenntnisse zur Gestaltung eines begabungsfördernden, differenzierten Unterrichts anwendend zu vertiefen, wird ein Stundenentwurf entwickelt, in dem Möglichkeiten der Binnendifferenzierung anhand eines künftig anstehenden Unterrichtsthemas ausprobiert werden. Damit kann – um den Bogen zu den ersten Fortbildungsblöcken zu schlagen – die Wahrnehmung und Registrierung der vielfältigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie die Nutzung dieser Kompetenzen für die Klasse trainiert werden.
- ❖ Gleichzeitig wird mit den Unterrichtsentwürfen eine Materialgrundlage für binnendifferenzierten Unterricht in den jeweiligen Fächern geschaffen, was vielleicht über die Fortbildung hinaus zu weiterer Beschäftigung mit der Thematik anregt.

Viel Erfolg und Freude bei der Umsetzung!

Merkmale eines begabungsfördernden Unterrichts?

Zusammenfassende Erarbeitung von „Essentials“ unseres Gymnasiums (z.B.
Methodenvielfalt, Zielklarheit, etc.):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....


.....



Folie 1



Folie 2




Worum geht es?
Leitbild - Grundidee

- **Prinzip „Lebenslanges Lernen“**
- **Lernen** als Vehikel zur Entfaltung individuellen Potenzials
- **Lernen** als Voraussetzung und Chance eines jeden Kindes zur aktiven und verantwortlichen Teilnahme am gesellschaftlich-demokratischen Geschehen

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 3



Worum geht es?

- Heterogenität in den verschiedensten Bereichen im Klassenzimmer
- von 100 Kindern sind 2-3 hochbegabt
- **Schwierigkeiten im Zusammenhang mit besonderer Begabung:**
 - zeigt sich nicht immer in besonders guten Leistungen
 - Konflikte
 - Langeweile und Unterforderung
 - Verhaltensauffälligkeiten
 - Zusammenarbeit mit Elternhaus

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 4

Worum geht es?

- Wie geht man als Lehrperson mit solchen Situationen um?
- Wie können Schülerinnen und Schüler in einem differenzierten Ansatz gezielt gefördert werden?
- Wie lässt sich qualitativ hochwertiges Lernen arrangieren?
- Wie können Sie Ihre Schülerinnen und Schüler individuell auf ein kreatives, produktives Leben in eigener und sozialer Verantwortung vorbereiten?

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 5

Hochbegabung?




Folie 6

Hochbegabung?

- negativ konnotiert, vorurteilsbehaftet
- Jeder Mensch hat das Recht auf Entwicklung seiner Persönlichkeit
- Hochbegabung – engl.: gift, talent
- Rechte und Pflichten
- Verantwortung im Alltag – Schule, Familie, Beruf, etc.?

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 7




Inhalte

Erste und zweite Einheit:

- Hintergrundinfo zu Definition und Modellen besonderer Begabung
- Diagnostik von besonderer Begabung: Wahrnehmung, Erkennen und Nutzung der vielfältigen Kompetenz in der Klasse
- FAQ's: HB – was ist das überhaupt? Was bedeutet „IQ = 130“? Praktische Relevanz? Förderkriterien? Brauchen besonders Begabte nicht auch besonders begabte Lehrpersonen?
- Präsentation verschiedener diagnostischer Instrumente

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 8




Inhalte

Dritte Einheit:

- Subjektive Begabungstheorien werden thematisiert reflektiert
- Vorurteile und Fakten im Zusammenhang mit Begabung
- Konsequenzen verschiedener Sichtweisen für Unterricht und Erziehung

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 9




Inhalte

Vierte Einheit:

- u.a. Risikogruppen
- Unterforderung und Minderleistung
- Hochbegabte Mädchen
- Umgang mit besonderer Begabung innerhalb heterogener Schulklassen:
- Welche Möglichkeiten habe ich als Lehrperson?

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 10



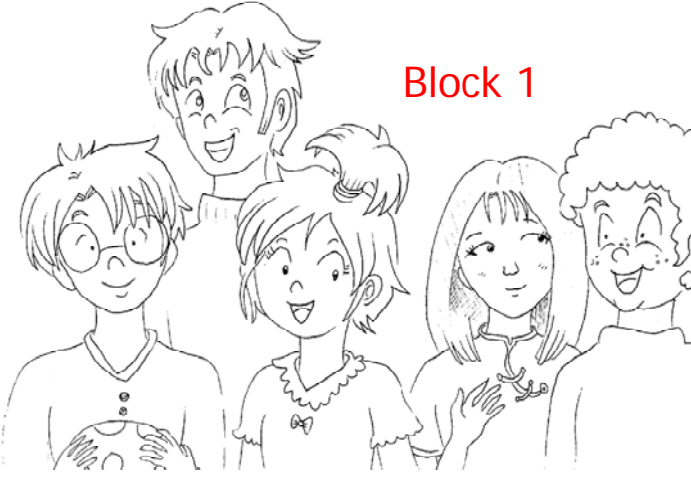
Inhalte

Fünfte und sechste Einheit:

- Unterrichtsmethodische Fragen und Fragen der Schulentwicklung
- Binnendifferenzierung?
- Methodenrepertoire
- Unterstützung?

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“


Folie 11



Block 1

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 12

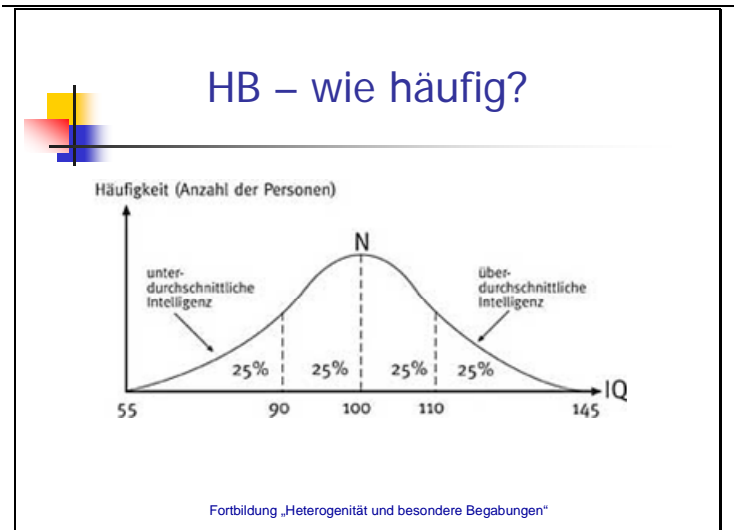


HB – wie häufig?

- Eine Hochbegabung ist relativ selten, etwa 2-3 von 100 Kindern (nach Übereinkunft) sind hochbegabt.
- Je weiter der IQ vom allgemeinen Durchschnitt abweicht, desto seltener tritt er auf.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 13




Folie 14

- ### Wird eine HB vererbt?
- Anteil der erblichen Anlagen:
50-60 %
 - Anteil der umweltbedingten Faktoren:
40-50 %
 - Angaben divergieren leicht je nach Quelle, Fakt ist: Es kann und muss gefördert werden!
- Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 15

- ### Begriffsklärung
- Eine präzise Definition der Begriffe Begabung und Hochbegabung ist in der Fachliteratur nicht zu finden.
- Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 16




Begriffsklärung

Definitionsbeispiele:

- „„Begabung ist die Fähigkeit zu wertvollen Leistungen. Diese Fähigkeit aber darf man nicht allein auf intellektuellem Gebiet suchen. Denn erst das Zusammenwirken von geistiger und Willensbegabung führt zu wirklicher Tüchtigkeit. Der Intellektualismus, der schon in der hohen geistigen Gabe an sich einen Wert sieht, ist zu bekämpfen.“ (W. Stern, 1919, S. 291)

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 17




Begriffsklärung

- „„Begabung“ ist alles andere als ein präziser Begriff“
(D.H. Rost, 1991a, S. 197, beide aus Feger & Prado, 1998, S. 26).

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 18




Begriffsklärung

- „Hochleistungsverhalten bezeichnet Verhaltensweisen, die aus einer Interaktion zwischen drei grundlegenden Leistungskomponenten entstehen: überdurchschnittliche **Fähigkeiten**, ein hohes Ausmaß von **Engagement** und ein hohes Ausmaß von **Kreativität**.
- Menschen, die das Potenzial für Hochleistungsverhalten haben, weisen diese Kombination von Stärken ...

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 19




Begriffsklärung

- ...auf oder können sie entwickeln und in der Folge auf gesellschaftlich wertvolle Leistungsbereiche anwenden. Diese Menschen benötigen eine **Vielzahl von Lerngelegenheiten**, die nicht ohne weiteres vorhanden sind.
- Hochleistungsverhalten zeigt sich *bei bestimmten Menschen* (nicht bei allen), *zu bestimmten Zeiten* (nicht zu jeder Zeit) und *in bestimmten Situationen* (nicht in allen Situationen).“
(aus Renzulli, Reis & Stedtnitz, 2001, S. 23)

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 20




Begriffsklärung

- Somit:
Besondere Begabung wird breit,
d.h. **mehrdimensional** gefasst,
- wird weitestgehend nicht ausschließlich über den IQ definiert.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 21



Arbeitsdefinition

- **Besondere Begabung ist die Disposition, zu einem bestimmten Zeitpunkt hohe Leistungen zu erbringen.**

Ob diese Leistungen realisiert werden, hängt ab von Persönlichkeits- und Umweltfaktoren.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 22

Wann ist ein Mensch „hochbegabt“?

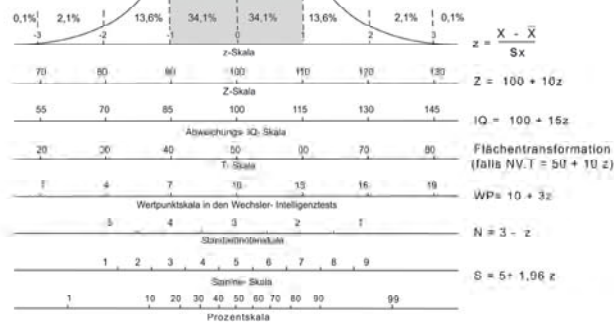
- hochbegabt =
Prozentrang-Definition (2%)
- (!) rein willkürliche Grenzziehung
- Je nach Forschungsanliegen oder
Förderzweck auch andere
Übereinkünfte, z.B. IQ von 120 oder
140

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 23

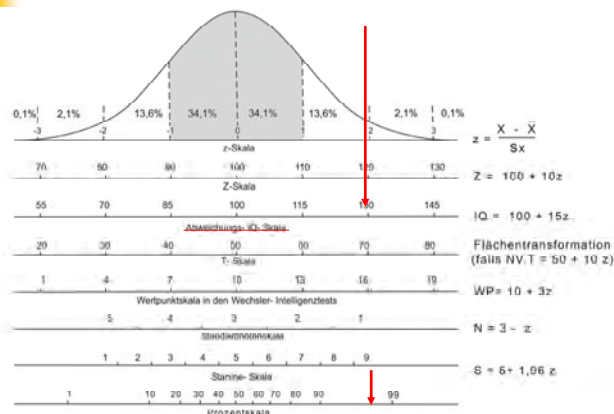
Gaußsche Kurve

Abb. aus Eberle & Hillig, 1989, S. 285




Folie 24

Gaußsche Kurve



Folie 25




Grenzziehung – Praktische Relevanz

Schwierigkeiten:

- unterschiedlich hohe Werte ein und derselben Person in unterschiedlichen Tests
- Was bedeutet der IQ?
Möglichkeiten und Grenzen beachten

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 26




Was ist der IQ?

- ...eine von mehreren Möglichkeiten, ein hochbegabtes Kind zu identifizieren (andere: kreative Verhaltensweisen, Beurteilungen durch Eltern, Lehrer, Peers, Schulleistungen)
- ...objektiv zu erfassender Wert, andere Faktoren sind psychometrisch schwerer zu erfassen
- ...Durchschnittswert aus verschiedenen Fähigkeiten (verbal, mathematisch,...)
- ...*eine* Aussage über das Gesamtpotenzial einer Person
- ...kein absoluter Wert, kann variieren, Einfluss von Störfaktoren
- ...rein willkürliche Grenzziehung, Konvention, kein qualitativer Sprung ab bestimmtem Wert

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 27

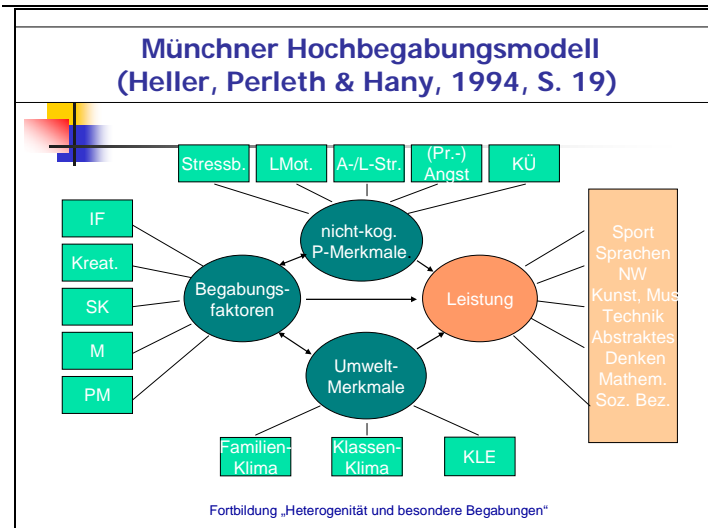


Was ist der IQ?

- Hochbegabung bedeutet mehr als nur der IQ-Wert, intellektuelle oder kognitive Begabung ist nur ein Persönlichkeitsfaktor – wenn auch ein sehr bedeutender.
- Die **nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale** werden zunehmend relevanter für die Umsetzung von Begabung in Leistung... und damit für schulischen Erfolg:

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 28



Folie 29

Praktische Konsequenz

- **Hochbegabung zeigt sich in unterschiedlichsten Bereichen:**
 - allgemeine schulische & akademische Leistung
 - problemlösendes Denken
 - Musik, darstellende Künste, Kreativität
 - Sport
 - Führungsfähigkeit (soziale Begabung)
 - berufliche Tätigkeit, etc.
 - **Sensibilität und Problembewusstsein somit zur Identifikation unabdingbar**

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

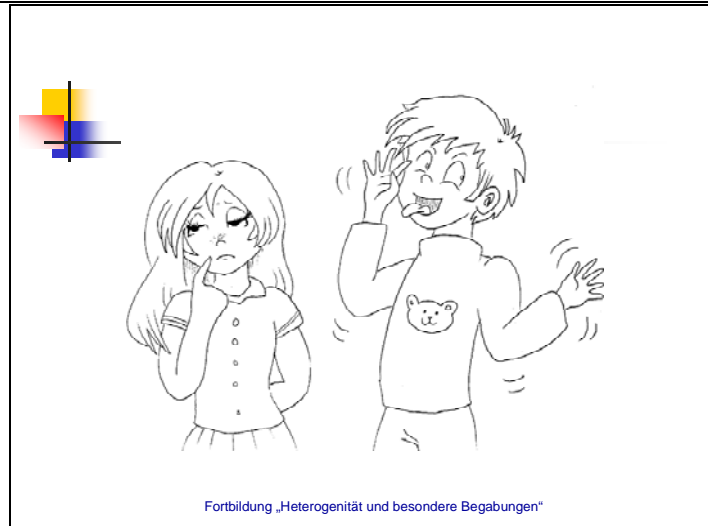
Folie 30

Praktische Konsequenz


- Zur Identifikation im Rahmen von Fördermodellen sind Angaben über besondere Fähigkeiten gut geeignet, weshalb Kinder mit guten Leistungen stets berücksichtigt werden sollten.
- Allerdings: **Nicht alle Schüler zeigen ihre besonderen Begabungen in Form von guten Leistungen.**
- Daher sollten immer auch andere Komponenten, z.B. Kreativität & Engagement berücksichtigt werden.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 31



Folie 32



Erkennen & Identifikation

- ...erfordert große Sensibilität – für Hochbegabung lässt sich nämlich kein typisches Erscheinungsbild ausmachen.
- Hochbegabte Kinder weichen von alterstypischen Normen individuell mehr oder weniger stark ab

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 33



Typische Merkmale hochbegabter Kinder

- Es gibt nicht „das hochbegabte Kind“,
- Hochbegabung ist ein vielschichtiges Konstrukt mit heterogenen Merkmalsausprägungen.
- Dennoch einige Gemeinsamkeiten:

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 34

Typische Merkmale hochbegabter Kinder

- für das Alter ungewöhnlich großer Wortschatz
- sie können früher lesen als die meisten anderen Kinder
- erfassen Feinheiten von Sprache besser
- längere Aufmerksamkeitsspanne, Ausdauer & intensive Konzentration
- erlernen Grundfertigkeiten schneller & brauchen dazu weniger Übung
- breites Interessensspektrum
- hochentwickelte Neugier & unerschöpfliches Fragereservoir

(vgl. Webb, Meckstroth & Tolan, 2004, S. 60)

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 35

Typische Merkmale hochbegabter Kinder

- Interesse an Experimenten & daran, Dinge anders zu tun
- Neigung, Ideen oder Dinge nach Gesichtspunkten miteinander zu verknüpfen, die ungewöhnlich sind oder nicht auf der Hand liegen (divergentes Denken)
- sie können sehr viele Informationen behalten
- ungewöhnlicher Sinn für Humor
- sie sind sensibler als andere Kinder

(vgl. Webb, Meckstroth & Tolan, 2004, S. 60)

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 36



Folie 37

Erkennen & Identifikation

Checkliste zur Identifikation (BMBF):

- Vorsicht: Die genannten Merkmale dürfen nicht verallgemeinert werden.
- Auch nicht hochbegabte Kinder können die Eigenschaften zeigen.
- trifft nur ein Merkmal zu – nicht gleich hochbegabt

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 38

Erkennen & Identifikation

- Ist eine Diagnose überhaupt erforderlich? Wann?
- Wenn Indizien konstant und situationsübergreifend auftreten, ist eine psychologische Diagnostik sinnvoll. Entsprechend werden angemessene Maßnahmen abgeleitet.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 1

Diagnostik Block 2

Herzlich Willkommen!

Folie 2

Erkennen & Identifikation

■ Wie kann HB festgestellt werden?

- psychometrische Tests
- Beobachtungsverfahren
- Lehrerurteil
- Elternurteil
- Peernomination
- Selbstratings
- Kombination daraus

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 3

Erkennen & Identifikation

■ Beispiel für subjektive Verfahren:

Skalen zur Beobachtung von
Verhaltensmerkmalen von Schülerinnen
und Schülern mit überdurchschnittlichen
Fähigkeiten
(Renzulli, Reis & Stednitz, 2001, S. 92)

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 4

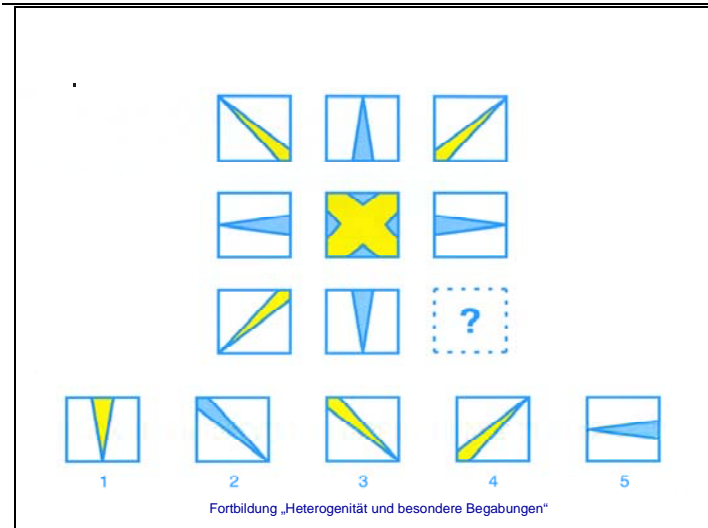
Erkennen & Identifikation

■ Beispiel für objektive Verfahren:

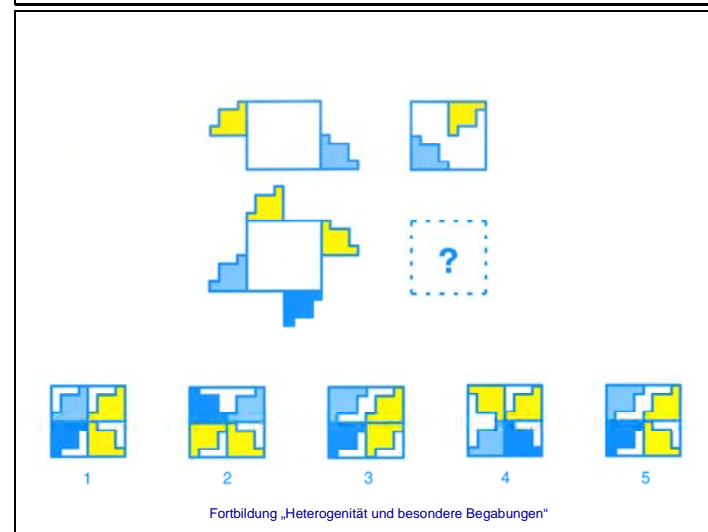
Intelligenztest

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 5



Folie 6



Folie 7


Diagnostik

Intelligenztest:

- einzeln oder in Gruppen
- gleiche Bedingungen für alle, Ergebnisse können untereinander oder mit der Altersgruppe verglichen werden
- Vorteil: zuverlässige Aussage
- Nachteile: punktuelle, somit relative Aussage, Einfluss von Störfaktoren

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 8



Diagnostik

- theoretischer Hintergrund muss bei Interpretation der Werte beachtet werden - ein Test misst, was vorher definiert worden ist.
- professionelle Auswahl, Durchführung & Auswertung der Verfahren wichtig
- Qualitätsstandards für Gutachten
- Testdiagnostik ist zur Feststellung der Höhe der intellektuellen Leistungsfähigkeit ohne Alternative

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 9




Diagnostik

- **Anerkannte Testverfahren z.B.:**
 - Hamburg-Wechsler für Kinder (HAWIK III R)
 - Das adaptive Intelligenzdiagnostikum (AID 2)
 - Intelligenzstrukturtest (IST 2000)
 - Der Kognitive-Fähigkeiten-Test (KFT)
 - Culture-Fair-Test (CFT)
 - Kaufman ABC (K-ABC)
 - Standard Progressive Matrices (SPM)
 - Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT)

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 10



Erkennen & Identifikation

- Der diagnostische Prozess sollte sich aus **mehreren Urteilen** zusammensetzen, deren Vor- und Nachteile, Möglichkeiten und Grenzen abzuwägen sind.
- Erkennen von Begabungen genügt nicht, darauf sollte mit einer sensiblen, individuellen Begleitung reagiert werden.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 11

Brauchen besonders begabte Schüler besonders begabte Lehrer?

- Welche Vorteile hat es, wenn die Lehrperson selbst hochbegabt ist?
- Persönlichkeit der Lehrperson?
- Lebenslanges Lernen vs. Überforderung?
- Verantwortung, Toleranz, Akzeptanz?
- Systemstörungen?
- Klima
- Chancen und Risiken?
- innovatives Potential?
- Rahmenbedingungen?
- etc.



Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 12

Brauchen besonders begabte Schüler besonders begabte Lehrer?

mögliche Essentials:

- Souveränität
- Offenheit – es ist normal, verschieden zu sein
- Gelassenheit & Humor
- Sensibilität
- Rückhalt im Team
- Fundiertes Methodenrepertoire
- etc.




Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 1



Folie 2




Block 3

**Subjektive
Begabungstheorien,
Vorurteile und Fakten**

Herzlich Willkommen!

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 3

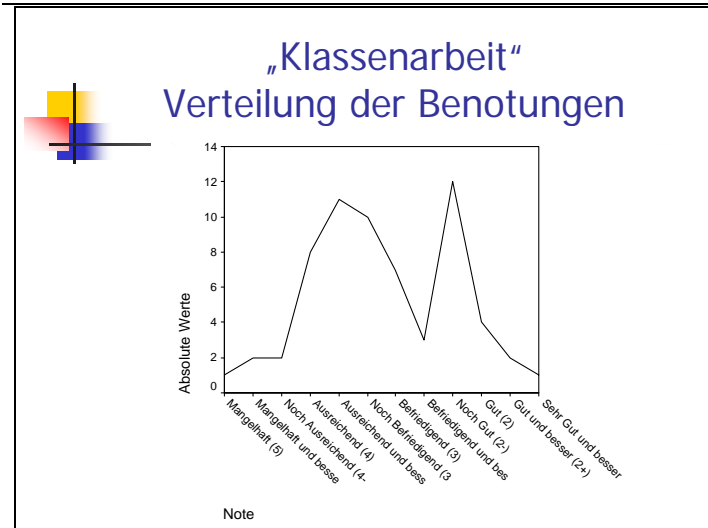


„Klassenarbeit“

- Diese Aufgabe wurde bereits in Seminaren für die Universität Trier und das Centre Universitaire, Luxembourg, durchgeführt.
- Ergebnisse der letzten Bewertungen:
- Mittelwert aller Beurteilungen lag bei 7,59 (zwischen 3- und 3)

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 4



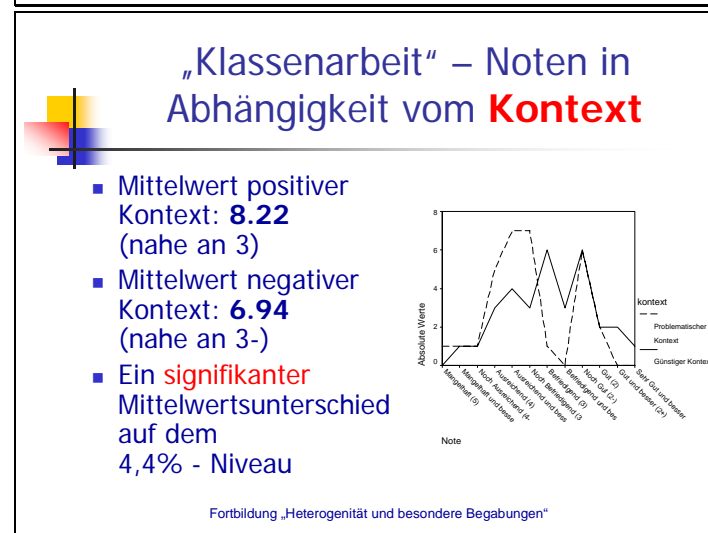
Folie 5

„Klassenarbeit“

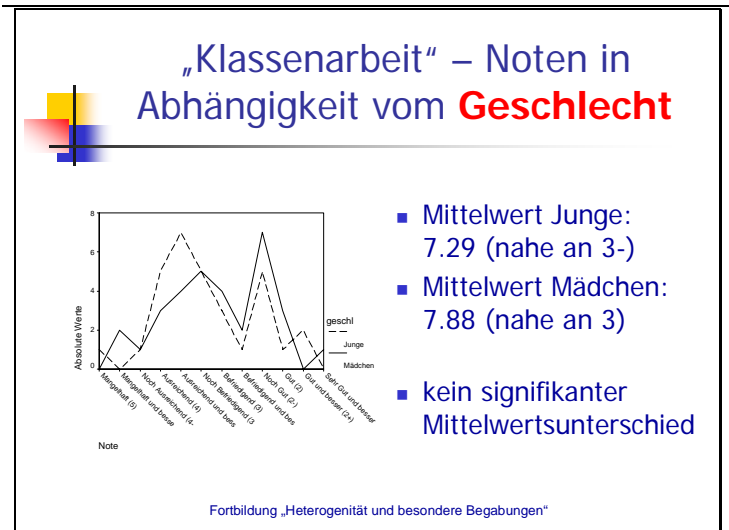
	gutes Schriftbild		schlechtes Schriftbild	
	günstiger Kontext	schlechter Kontext	günstiger Kontext	schlechter Kontext
Mädchen	8.75	7.13	7.50	8.13
Jungen	8.13	5.71	8.50	6.63

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

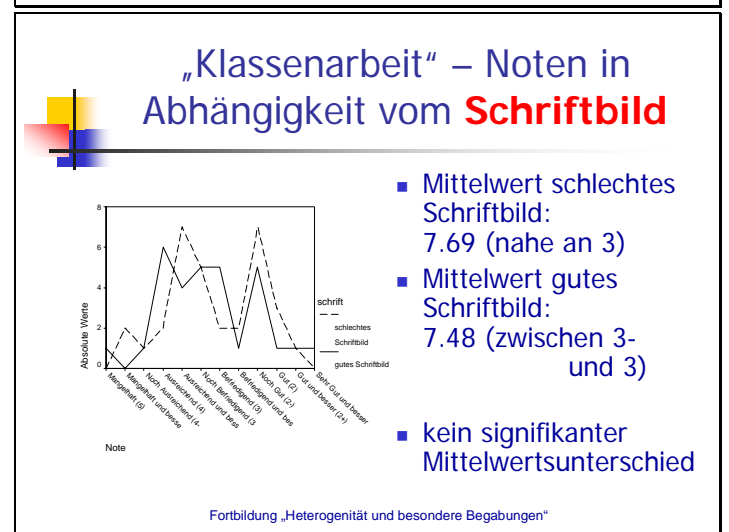
Folie 6



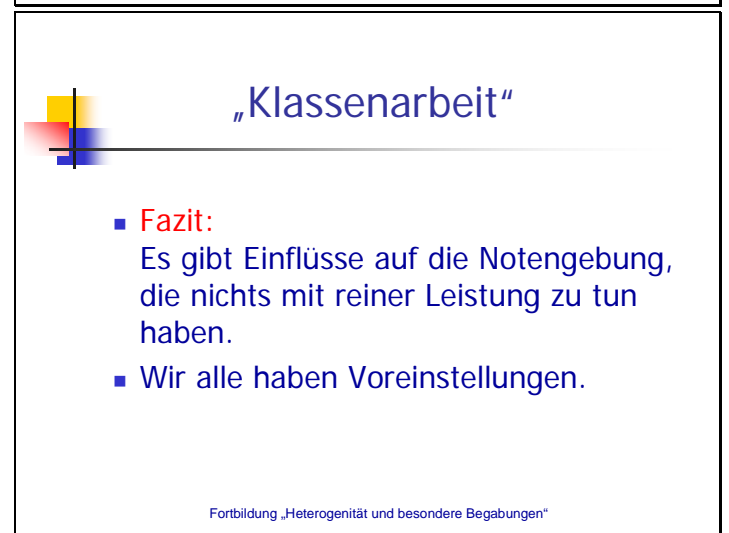
Folie 7




Folie 8



Folie 9



Folie 10




Reflexion

- Nutzen und Schaden von **Schemata, Voreinstellungen, Vorurteilen?**
- ...nicht ausschließlich negativ konnotiert
- ...setzen Kapazitäten frei → Vereinfachung, Erleichterung
- ...negativ dann, wenn man jemandem aufgrund der Vorurteile Unrecht tut

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 11




Kognitionen & Emotionen

- Zu ein und demselben Kind existieren unterschiedliche Theorien – je nach Perspektive der Betrachtung.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 12




Kognitionen & Emotionen

- Wie kommen diese divergierenden Sichtweisen zustande?
- **Unterschiedliche Tendenzen der Einstellung**
- Wo könnte meine Theorie, meine Einstellung hinführen? Für die Klasse? Für das Kind? Für mich selbst?
- Passt die Theorie zu mir? Zu meinen Zielen und Wertvorstellungen als Lehrperson?
- Ist diese Theorie konstruktiv?

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 13




Kognitionen & Emotionen

- Lehrer-/Elternsicht
- Unterschiedliche Perspektiven führen zu verschiedenen Beschreibungen ein und derselben Person
- Ausmaß affektiver Einflüsse auf das Urteil!
- „Brille“ aus persönlichen Erfahrungen, Erwartungen, Wünschen, Motivationen; besonders Emotionen färben Urteil
- Die jeweiligen Urteile sind handlungsleitend.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 14



Mögliche Aufgaben und Konsequenzen bisher:

- interdisziplinärer Austausch, Erfahrungsaustausch, Kompetenzaustausch auf verschiedenen Ebenen
- Zusammenarbeit zwischen Begabungsforschung und -förderung
→ Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik
- Zusammenarbeit innerhalb der Schule zwischen einzelnen Kolleginnen und Kollegen, im Team
- intensivere Betrachtung jedes einzelnen Kindes

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 1



Folie 2




Block 4

„Risikogruppen“ –
Welche Möglichkeiten habe ich als
Lehrperson?

Herzlich Willkommen!

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 3




**Schulische
Unterforderung**

Nach kurzer Zeit:

- Interesse am Lernstoff lässt nach
- Lern- und Arbeitsmotivation lassen nach
- Schüler machen bewusst Fehler (besonders Mädchen)
- Konzentrationsfähigkeit lässt nach, Flüchtigkeitsfehler besonders bei Routineaufgaben
- Arbeitshaltung lustlos
- Impulskontrolle nimmt ab, kleine Meinungsverschiedenheiten lösen heftige Gefühlsreaktionen aus
- Tagträume (vgl. Huser, 2001, S. 20f)

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 4




Schulische Unterforderung

Reaktionen seitens der Lehrperson:

- solche Verhaltensweisen grundsätzlich ernst nehmen
- rasch handeln
- Kind aus der Unterforderungssituation befreien, gemeinsam mit Kind und seinen Eltern nach Lösungen suchen (→ systemische Denkweise)
- Zusammenarbeit aller Beteiligten wichtig

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 5




Schulische Unterforderung

nach längerer Zeit der Unterforderung:

- starke Schulunlust / Leistungsverweigerung
- Verlust von Selbstvertrauen
- häufiges allgemeines Kranksein
- Energieverlust und apathisches Verhalten
- Schlaf- und Essstörungen
- chronische Kopf- und Bauchschmerzen, andere psychosomatische Störungen
- Verschwinden dieser Symptome während der Ferien

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 6



Schulische Unterforderung

Unterschiedliche Reaktionsweisen
für Mädchen und Jungen:

MÄDCHEN

- Traurigkeit, Schuld, Wertlosigkeit, Hoffnungslosigkeit
- ziehen sich zurück
- richten den Zorn gegen sich selbst
- werden depressiv statt sich gegen die ausweglose Situation zu wehren

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 7



Schulische Unterforderung

Unterschiedliche Reaktionsweisen
für Mädchen und Jungen:

JUNGEN

- Zorn gegen die Außenwelt, Aggressionen gegen Schulkameraden und / oder Familienangehörige
- Klassenclown
- stören den Unterricht

(vgl. insgesamt Huser, 2001, S. 20f)

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 8



Geschlechter-Stereotype

- geschlechtsspezifische Unterschiede in den Verhaltensweisen
- geschlechtsspezifische Effekte im Zusammenhang mit Begabtenförderung:

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 9




Geschlechter-Stereotype

- (Hoch-)Begabung wird bei Mädchen seltener und zudem später entdeckt als bei Jungen.
- Warum? Schließlich werden doch besonders begabte Mädchen und Jungen in ungefähr gleicher Häufigkeit geboren?

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 10




Geschlechter-Stereotype

- Eine mögliche Erklärung:
Traditionelle Stereotype scheinen immer noch ab und an zu wirken.
- Geschlechtsspezifische Sozialisation prägt schon früh das Verhalten.
- Mädchen haben z.B. durch Vorbilder, Geschichten und Medien gelernt, ihre Wut zurückzuhalten,
- Jungen werden von der Umwelt aufgefordert, keine Trauer und Angst zu zeigen, sondern wie ein „richtiger Mann“ zu kämpfen.


Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 11




Geschlechter-Stereotype

- Traditionelle Stereotype wirken – wie äußert sich dies konkret?
- Was könnte dazu führen, dass besonders begabte Mädchen ihr Potential weniger gut verwirklichen können, als besonders begabte Jungen? (vgl. Heller, 2001; Feger & Prado, 1998; bmbf, 2001)



Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 12




Geschlechter-Stereotype

1. Aspekt:

- Mädchen haben oft ein geringeres Selbstvertrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit als Jungen,
- halten sich selbst für „weniger gut“, führen ihre guten Noten allein auf Fleiß und Anstrengung zurück, nicht auf mögliche Begabung.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 13




Geschlechter-Stereotype

2. Aspekt:

- Viele begabte Mädchen verfügen über ein breiter gefächertes Interessensspektrum als Jungen.
- Jungen haben häufig früh ein Spezialgebiet und arbeiten zielstrebig in diesem Bereich, Mädchen haben oft viele verschiedene Interessen, die sie gleichzeitig zu verfolgen.
- Vielseitigkeit kann mit dazu beitragen, dass Mädchen in einzelnen Fächern nicht die gleichen Spitzenleistungen erbringen wie Jungen.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 14




Geschlechter-Stereotype

3. Aspekt:

- Viele Eltern scheinen immer noch an der intellektuellen Förderung ihrer Söhne stärker interessiert zu sein als an der ihrer Töchter und
- halten Hochbegabung bei einem Jungen wahrscheinlicher als bei einem Mädchen.
- So bleibt die besondere Begabung vieler Mädchen einfach unbemerkt.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 15




Geschlechter-Stereotype

4. Aspekt:

- Mädchen neigen dazu, sich stärker an die Gruppe anzupassen, sind sensibler gegenüber sozialen Signalen, haben stärker das Bedürfnis als Jungen, auf keinen Fall „anders“ zu sein.
- Sie verstecken ihre Fähigkeiten, zeigen nicht, was sie wissen und können, um nicht aus der Gruppe heraus zu stechen.
- Jungen fehlt einerseits häufig diese Fähigkeit zur Anpassung, andererseits neigen sie aber auch eher dazu, nicht mit Rückzug und Resignation gegen Unterforderung anzugehen, sondern mit Rebellion und offener Verweigerung.


Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 16




Geschlechter-Stereotype

- Wie könnte man als Lehrperson gegen diese geschlechtsspezifischen Unterschiede angehen?
- Sozialpsychologische Untersuchungen haben gezeigt, dass die Entwicklung starrer Geschlechterrollen **durch kognitiv ausgerichtete Interventionen günstig beeinflusst** werden kann.




Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 17



Geschlechter-Stereotype




günstige Ergebnisse:

- wenn Kinder dazu angehalten werden, geschlechtsspezifische Informationen zu **hinterfragen** (z.B. Berufswahl: einzig Interesse und Lernbereitschaft ausschlaggebend, um gute Bauingenieure oder gute Friseure zu werden)
- wenn kognitive Fähigkeiten, insbesondere **Urteilsfähigkeiten der Kinder trainiert** werden, so dass z.B. Trugschlüsse bewusst werden

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 18




Geschlechter-Stereotype

Kommentierungstechniken

- **Aspekt: Mädchen haben oft ein geringes Selbstvertrauen in ihre eigene Leistungsbereitschaft:**
- **Ansatzpunkt: mit Hilfe von bestimmten Kommentierungen bzw. Rückmeldungen seitens der Lehrperson** lassen sich solche ungünstigen Ursachenzuschreibungen positiv beeinflussen (**Reattribution**, vgl. Ziegler & Heller, 1997; Heller & Ziegler, 2001).

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 19




Geschlechter-Stereotype Kommentierungstechniken

(nach Ziegler & Heller, 1997; Heller & Ziegler, 2001)

- Reattributionstraining – was bedeutet das?
- Forschergruppe um den Münchner Prof. Heller fand im Rahmen eines Projektes heraus:
- Es gibt Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Benachteiligung der Mädchen konnte bestätigt werden.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 20




Geschlechter-Stereotype Kommentierungstechniken

Geschlechtsunterschiede sind hauptsächlich auf ungünstige selbstbezogene Kognitionen der Mädchen zurück zu führen:

- wenig motivations- und selbstwertförderlicher Attributionsstil
- mangelndes Selbstvertrauen
- geringes Fachinteresse

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 21




Geschlechter-Stereotype Kommentierungstechniken

- Attributionen = Ursachenzuschreibungen, Ursachenerklärungen von Handlungsergebnissen, hier: von Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler
- Attributionsmuster sind erlernbar

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 22




Geschlechter-Stereotype Kommentierungstechniken

- Antwort auf die Befunde:
speziell auf die Situation der Mädchen
zugeschnittenes Reattributionstraining
- führt zu einer dauerhaften Verbesserung der
selbstbezogenen Kognitionen der Mädchen
(Wirksamkeit in mehreren Studien bestätigt,
sowohl bei Schülern als auch Studierenden)
- Reattributionen im Unterricht:
verbal und schriftlich

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 23




Geschlechter-Stereotype Kommentierungstechniken

- Theoretische Grundlage: Determinanten
des Leistungsverhaltens (Weiner):

Stabilität	Lokalität	
	internal	external
stabil	Fähigkeit	Aufgaben- schwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 24




Geschlechter-Stereotype Kommentierungstechniken

- interner stabiler Verursachungs-Faktor:
Begabung
- intern variabel:
Anstrengung
- externe stabile Größe:
Schwierigkeit
- extern variabel:
Zufall

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 25




Geschlechter-Stereotype Kommentierungstechniken

- Basis Reattribution:
- Lehrpersonen werden über geschlechtsspezifische Attributionsstile aufgeklärt
- setzen im Unterricht Strategie ein:
Misserfolge werden variabel oder external attribuiert, Erfolge internal

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 26




Geschlechter-Stereotype Kommentierungstechniken

- Ziel:
leistungsförderliche Einstellungen vermitteln
- nicht: unrealistisches Fähigkeitsselbstkonzept suggerieren, unrealistisch überhöhte Leistungserwartungen wecken

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 27




Kommentierungstechniken - verbale Rückmeldungen -

■ erfolgreicher Unterrichtsbeitrag:	■ nicht erfolgreicher Unterrichtsbeitrag
■ direkt Fähigkeiten/Begabung des Schülers hervorheben („Das Thema liegt Dir offensichtlich.“)	■ direkt auf mangelnde Anstrengung verweisen („Das musst Du Dir nochmals durchlesen.“)
■ Konsistenzinfo geben („Das hast Du wieder gut gemacht!“)	■ Konsensusinformation geben, damit Misserfolg die Bedeutung nehmen („Damit haben die meisten Schüler Schwierigkeiten.“)
■ Konsensusinfo geben („...damit haben die meisten Schüler Schwierigkeiten.“)	■ Distinktheitsinformation geben („Das andere Thema liegt Dir wohl besser“)

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 28




Kommentierungstechniken - Hintergrund (Kelley) -

- Individuen verfügen bei der Erklärung von Ereignissen über 3 Optionen: Sie schreiben die Ereignisse entweder
 - **der Person**,
 - **der Entität** (Objekte oder Personen, auf die eine betreffende Person reagiert)
 - oder **besonderen Umständen** zu.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 29




Kommentierungstechniken - Hintergrund -

Beispiel:

- Handlungsergebnis: Peter hat eine schlechte Note in Mathematik geschrieben.
- **Attribution auf die Person**: Peter ist mathematisch unbegabt.
- **Attribution auf die Entität**: Die Schulaufgabe war sehr schwierig.
- **Attribution auf die Umstände**: Peter hatte Pech.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 30




Kommentierungstechniken - Hintergrund (Kelley) -

- Um zu einer der Erklärungen zu gelangen, nutzen Personen 3 Informationsklassen:
- **Konsensusinformation** (Wie verhalten sich andere Personen gegenüber der gleichen Entität?)
- **Distinktheitsinformation** (Wie verhält sich die betreffende Person gegenüber anderen Objekten?)
- **Konsistenzinformation** (Wie verhält sich die Person zu verschiedenen Zeiten & unter verschiedenen Umständen gegenüber dem Objekt?)

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 31




Kommentierungstechniken - Hintergrund -

Beispiel:

- Handlungsergebnis: Peter hat eine schlechte Note in Mathe geschrieben.
- **Konsensusinformation:** Jeder/Niemand hat eine schlechte Mathematikarbeit geschrieben.
- **Distinktheitsinformation:** Peter ist in anderen Fächern gut/schlecht.
- **Konsistenzinformation:** Peter schreibt stets/nie schlechte Noten in Mathematik.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 32



Kommentierungstechniken - schriftliche Rückmeldungen -

■ erfolgreiche Aufgabenbearbeitung	■ nicht erfolgreiche Bearbeitung
■ <i>Obwohl Du nicht sehr zuversichtlich warst, dass Du die Aufgabe lösen kannst (Anspielung auf falsche Erwartung),</i>	■ <i>Du hast wie einige andere nicht die richtige Formel gewählt (Konsensusinformation).</i>
■ <i>hast Du auch diese Aufgabe wieder vollkommen richtig gelöst (Konsistenzinformation).</i>	■ <i>Schaue Dir das Übungsbeispiel im Buch nochmals an. Rechne die Beispielaufgaben durch, dann wird Dir die Berechnung xy schnell klar werden (Aufforderung zur Anstrengung, wodurch Kompetenz erreichbar ist).</i>
■ <i>Das Thema liegt Dir offensichtlich (Fähigkeitszuschreibung).</i>	

Quelle Kommentierungstechniken: Heller, 2001; Ziegler & Schober, 2001

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 33




Umgang mit hochbegabten Mädchen

- Tipps nach BMBF, 2001, S. 63f.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 34



Minderleistende/ Underachiever

- Vorweg: Es gibt nicht den Underachiever.
- Definitionen: Gemeinsamkeit:
Fähigkeiten eines Menschen in Bezug zu seinen Leistungen, die unter seinem Potenzial liegen.
- aber keine einheitlichen Terminierungen
- Begriffsbestimmung soll hier jedoch auch nicht schwerpunktmäßig thematisiert werden

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 35




Minderleistende/ Underachiever

- Im Rahmen der Förderung besonders begabter Kinder ist es wichtig zu wissen, dass es eine spezielle Gruppe von besonders Begabten gibt, die unter ihrem eigentlichen Niveau arbeiten (die sich „tarnt“ (Huser, 2001).
- Als Lehrperson sollte man Möglichkeiten haben, Minderleister in den Klassen zu erkennen, sie zu verstehen und mit ihnen umgehen zu können.

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 36



Minderleistende/ Underachiever

- **Typische Profile** von Minderleistern und was Sie als Lehrpersonen tun können (Checkliste aus Huser, 2001, S. 25-28).

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 37




Minderleistende/ Underachiever

9 Tipps gegen minderleistendes Verhalten (nach Huser, 2001):

- 1. erkennen, zu welchem Profil von Minderleister das Kind gehört; entsprechende Begleitung
- 2. Aufmerksamkeit auf das Positive lenken
- 3. in der Klasse bezüglich der Schwierigkeiten der Kinder diskret sein
- 4. Erfolge ermöglichen
- 5. Interesse des Kindes wecken
- 6. auf Erfolg aufbauen
- 7. abwechslungsreichen Unterricht gestalten
- 8. „echtes“ Lernen ermöglichen mit Bezug zum Leben
- 9. Lernstoff individuell anpassen

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 38



Mögliche Schwächen besonders begabter Kinder darüber hinaus:

- **großer Ehrgeiz und Schwierigkeiten, mit konstruktiver Kritik umzugehen**
Hilfestellung: Anstrengungsbereitschaft und Belastbarkeit aufbauen
- **Ehrgeiz und Perfektionismus**, dadurch Selbstkritik und Unzufriedenheit mit eigenen Leistungen, ohne einzugestehen, dass Leistung durch Übung verbessert werden könnte
Hilfestellung: Sinnhaftigkeit von Erproben und Ausprobieren zeigen, Lernstrategien vermitteln
- **Stress**
Hilfestellung: Entspannungsstrategien und –techniken vermitteln

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 39



Wider Langeweile, unangenehme Routinen

- **Bedingungen, die intrinsische Motivation steigern können:**
- hohe Anforderungen, abgestimmt auf die eigenen Fähigkeiten
- Wahlfreiheit und Autonomie
- eindeutige Rückmeldungen zur eigenen Tätigkeit
- klare Ziele und kreative Anteile im Tun

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 40

Wider Langeweile, unangenehme Routinen

- **Flow:**
- Begriff geprägt von Csikszentmihalyi, ungarisch-amerikanischer Soziologe und Psychologe
- Erlebniszustand glückseligen Einklangs
- Zustand von höchster Motivation und Erfüllung
- (als Gegenpol zu Unterforderung und Langeweile)

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Folie 41

Wider Langeweile, unangenehme Routinen

- **Sieben typische Elemente (Charakteristika und Bedingungen) von Flow:**
- „Verschmelzen mit der Aktivität“ – Einssein mit sich und der Sache
- hohe Anforderungen sind mit hohen Fähigkeiten im Gleichgewicht (Balance von Anforderung und Fähigkeit)
- Zentrierung der Aufmerksamkeit auf ein begrenztes Feld
- Selbstvergessenheit und Aufhebung des Zeitgefühls
- Bestimmungsrecht über das eigene Handeln und das Umfeld – Kreativität
- klare Zielvorgabe und Rückmeldung
- autotelisches Tun

(vgl. Huser, 2001; Csikszentmihalyi, 2002)

Fortbildung „Heterogenität und besondere Begabungen“

Bisher erschienene Arbeiten dieser Reihe

1978

- Montada, L. (1978). *Schuld als Schicksal? Zur Psychologie des Erlebens moralischer Verantwortung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 1). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Doenges, D. (1978). *Die Fähigkeitskonzeption der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Moralerziehung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 2). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1978). *Moralerziehung und die Konsistenzproblematik in der Differentiellen Psychologie* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 3). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1980

- Montada, L. (1980). *Spannungen zwischen formellen und informellen Ordnungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 4). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C. (1980). *Verantwortlichkeit und Handeln* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 5). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M. (1980). *Person, Situation oder Interaktion? Eine zeitlose Streitfrage diskutiert aus der Sicht der Gerechtigkeitsforschung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 6). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M. & Montada, L. (1981). *Entscheidungsgegenstand, Sozialkontext und Verfahrensregel als Determinanten des Gerechtigkeitsurteils* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 7). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1981

- Montada, L. (1981). *Entwicklung interpersonaler Verantwortlichkeit und interpersonaler Schuld. Projektantrag an die Stiftung Volkswagenwerk* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 8). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M. (1982). *Empathie: Konzepte, Entwicklung, Quantifizierung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 9). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C. (1981). *Der Glaube an die gerechte Welt: Zur Güte einer deutschen Version der Skala von Rubin & Peplau* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 10). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1982

- Schmitt, M. (1982). *Zur Erfassung des moralischen Urteils: Zwei standardisierte objektive Verfahren im Vergleich* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 11). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M. (1982). *Über die Angemessenheit verschiedener Analyse-Modelle zur Prüfung dreier Typen von Hypothesen über multivariate Zusammenhänge in Handlungsmodellen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 12). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C. (1982). *Ein Strukturmodell interpersonaler Verantwortlichkeit erwachsener Töchter ihren Müttern gegenüber* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 13). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Dalbert, C. & Montada, L. (1982). *Interpersonale Verantwortlichkeit erwachsener Töchter ihren Müttern gegenüber: Rekrutierung der Ausgangsstichprobe, Erhebungsinstrumente in erster Version und Untersuchungsplan* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 14). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L., Dalbert, C. & Schmitt, M. (1982). *Interpersonale Verantwortlichkeit erwachsener Töchter ihren Müttern gegenüber: Hypothesen über Zusammenhänge innerhalb der Kernvariablen und zwischen Kernvariablen und Kovariaten* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 15). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C., Schmitt, M. & Montada, L. (1982). *Überlegungen zu Möglichkeiten der Erfassung von Schuldkognitionen und Schuldgefühlen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 16). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1983

- Schmitt, M. & Gehle, H. (1983). *Interpersonale Verantwortlichkeit erwachsener Töchter ihren Müttern gegenüber: Verantwortlichkeitsnormen, Hilfeleistungen und ihre Korrelate - ein Überblick über die Literatur* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 17). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

- Montada, L. & Reichle, B. (1983). Existentielle Schuld: Explikation eines Konzeptes (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 18). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Reichle, B. & Dalbert, C. (1983). Kontrolle: Konzepte und ausgewählte Bezüge zu existentieller Schuld (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 19). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L., Schmitt, M. & Dalbert, C. (1983). Existentielle Schuld: Rekrutierung der Untersuchungsstichprobe, Erhebungsinstrumente und Untersuchungsplan (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 20). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C., Schmitt, M. & Montada, L. (1983). Existentielle Schuld: Ausgewählte Untersuchungshypothesen (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 21). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Kreuzer, C. & Montada, L. (1983). Vorhersage der Befriedigung wahrgenommener Bedürfnisse der eigenen Eltern: Ergebnisse einer Pilotstudie (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 22). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Dalbert, C. & Montada, L. (1983). Interpersonale Verantwortlichkeit erwachsener Töchter ihren Müttern gegenüber: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen (erster Untersuchungszeitraum) (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 23). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1984

- Dalbert, C., Montada, L., Schmitt, M. & Schneider, A. (1984). *Existentielle Schuld: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 24). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Montada, L. & Dalbert, C. (1984). *Erste Befunde zur Validität des Konstruktes Existentielle Schuld* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 25). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1984). *Feindseligkeit - Friedfertigkeit* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 26). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Boll, T. (1984). *Moralisches Urteil und moralisches Handeln* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 27). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C. & Schmitt, M. (1984). *Einige Anmerkungen und Beispiele zur Formulierung und Prüfung von Moderatorhypothesen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 28). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1985

- Schmitt, M., Dalbert, C. & Montada, L. (1985). *Drei Wege zu mehr Konsistenz: Theoriepräzisierung, Korrespondenzbildung und Datenaggregation* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 29). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C., Montada, L. & Schmitt, M. (1985). *Bereichsspezifischer und allgemeiner Glaube an die Gerechte Welt: Kennwerte und erste Befunde zur Validität zweier Skalen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 30). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Dalbert, C. & Montada, L. (1985). *Beabsichtigung und Ausführung prosozialen Handelns: Merkmals- versus Handlungstheorie?* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 31). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L., Schmitt, M. & Dalbert, C. (1985). *Thinking about justice and dealing with one's own privileges: A study on existential guilt* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 32). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Dalbert, C. & Montada, L. (1985). *Personale Normen und prosoziales Handeln: Kritische Anmerkungen und eine empirische Untersuchung zum Modell von S.H. Schwartz* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 33). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C., Schmitt, M. & Montada, L. (1985). *Disdain of the disadvantaged: The role of responsibility denial and belief in a just world* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 34). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Reichle, B., Montada, L. & Schneider, A. (1985). *Existentielle Schuld: Differenzierung eines Konstrukts* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 35). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1986

- Schneider, A., Reichle, B. & Montada, L. (1986). *Existentielle Schuld: Stichprobenrekrutierung, Erhebungsinstrumente und Untersuchungsplan* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 36). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schneider, A., Montada, L., Reichle, B. & Meissner, A. (1986). *Auseinandersetzung mit Privilegunterschieden und existentieller Schuld: Item- und Skalenanalysen I* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 37). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1986). *Life stress, injustice, and the question "Who is responsible?"* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 38). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C. (1986). *Einige Anmerkungen zur Verwendung unterschiedlicher Veränderungskriterien* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 39). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1987

- Montada, L. (1987). *Die Bewältigung von "Schicksalsschlägen" - erlebte Ungerechtigkeit und wahrgenommene Verantwortlichkeit* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 40). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schneider, A., Meissner, A., Montada, L. & Reichle, B. (1987). *Validierung von Selbstberichten über Fremdratings* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 41). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1988

- Dalbert, C., Steyer, R. & Montada, L. (1988). *Die konzeptuelle Differenzierung zwischen Emotionen mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen: Existentielle Schuld und Mitleid* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 42). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1988). *Schuld wegen Wohlstand?* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 43). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schneider, A. (1988). *Glaube an die gerechte Welt: Replikation der Validierungskorrelate zweier Skalen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 44). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1988). *Schuld und Sühne in strafrechtlicher und psychologischer Beurteilung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 45). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C., Montada, L. & Schmitt, M. (1988). *Intention and ability as predictors of change in adult daughters' prosocial behavior towards their mothers* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 46). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Schneider, A. (1988). *Justice and emotional reactions to victims* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 47). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Bäuerle, C., Dohmke, E., Eckmann, J., Ganseforth, A., Gartelmann, A., Mosthaf, U., Siebert, G. & Wiedemann, R. (1988). *Existentielle Schuld und Mitleid: Ein experimenteller Differenzierungsversuch anhand der Schadensverantwortlichkeit* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 48). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L., Schneider, A. & Meissner, A. (1988). *Blaming the victim: Schuldvorwürfe und Abwertung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 49). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Figura, E. (1988). *Some psychological factors underlying the request for social isolation of Aids victims* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 50). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1989

- Montada, L. (1989). *Möglichkeiten der Kontrolle von Ärger im Polizeidienst* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 51). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1990

- Montada, L. & Schneider, A. (1990). *Coping mit Problemen sozial Schwacher: Annotierte Ergebnistabellen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 52). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L., Dalbert, C. & Schneider, A. (1990). *Coping mit Problemen sozial schwacher Menschen. Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 53). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Elbers, K. & Montada, L. (1990). *Schutz vor AIDS in neuen Partnerschaften. Dokumentation der Untersuchung und Untersuchungsergebnisse* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 54). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

- Montada, L., Hermes, H. & Schmal, A. (1990). *Ausgrenzung von AIDS-Opfern: Erkrankungsängste oder Vorurteile gegenüber Risikogruppen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 55). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Gehri, U. & Montada, L. (1990). *Schutz vor AIDS: Thematisierung in neuen Partnerschaften* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 56). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Albs, B. (1990). *Emotionale Bewertung von Verlusten und erfolgreiche Bewältigung bei Unfallopfern* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 57). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Kilders, M., Mösele, A., Müller, L., Pfrengle, A., Rabenberg, H., Schott, F., Stolz, J., Suda, U., Williams, M. & Zimmermann, G. (1990). *Validierung der Skala Allgemeiner Gerechte-Welt-Glaube über ein Glücksspielexperiment* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 58). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Bräunling, S., Burkard, P., Jakobi, F., Kobel, M., Krämer, E., Michel, K., Nickel, C., Orth, M., Schaaf, S. & Sonntag, T. (1990). *Schicksal, Gerechte-Welt-Glaube, Verteilungsgerechtigkeit und Personbewertung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 59). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Montada, L. & Dalbert, C. (1990). *Struktur und Funktion der Verantwortlichkeitsabwehr* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 60). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- 1991**
- Schmitt, M., Hoser, K. & Schwenkmezger, P. (1991). *Ärgerintensität und Ärgerausdruck infolge zugeschriebener Verantwortlichkeit für eine Anspruchsverletzung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 61). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1991). *Grundlagen der Anwendungspraxis* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 62). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- 1992**
- Maes, J. (1992). *Abwertung von Krebskranken - Der Einfluß von Gerechte-Welt- und Kontrollüberzeugungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 63). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1992). *Konstruktion und Analyse eines mehrdimensionalen Gerechte-Welt-Fragebogens* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 64). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1992). *Attributsverknüpfungen - Eine neue Art der Erfassung von Gerechtigkeitsüberzeugungen?* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 65). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Janetzko, E. & Schmitt, M. (1992). *Verantwortlichkeits- und Schuldzuschreibungen bei Ost- und Westdeutschen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 66). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Neumann, R. & Montada, L. (1992). *Sensitivity to experienced injustice: Structural equation measurement and validation models* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 67). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Behner, R., Müller, L. & Montada, L. (1992). *Werte, existentielle Schuld und Hilfsbereitschaft gegenüber Indios und landlosen Bauern in Paraguay* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 68). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Janetzko, E., Große, K., Haas, J., Jöhren, B., Lachenmeier, K., Menninger, P., Nechvatal, A., Ostner, J., Rauch, P., Roth, E. & Stifter, R. (1992). *Verantwortlichkeits- und Schuldzuschreibungen: Auto- und Heterostereotype Ost- und Westdeutscher* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 69). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- 1993**
- Schmitt, M. (1993). *Abriß der Gerechtigkeitspsychologie* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 70). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- 1994**
- Schmitt, M.J., Montada, L. & Falkenau, K. (1994). *Modellierung der generalisierten und bereichsspezifischen Eifersuchsneigung mittels Strukturgleichungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 71). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Kals, E. (1994). *Perceived Justice of Ecological Policy and Proenvironmental Commitments* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 72). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

- Kals, E. & Becker, R. (1994). *Zusammenschau von drei umweltpsychologischen Untersuchungen zur Erklärung verkehrsbezogener Verbotsforderungen, Engagementbereitschaften und Handlungsentscheidungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 73). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1994). *Korrelate des Gerechte-Welt-Glaubens: Ergebnisse aus einer Untersuchung zur Wahrnehmung von Krebskrankheiten und Krebskranken* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 74). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Maes, J. & Neumann, R. (1994). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Skizze eines Forschungsvorhabens* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 75). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1994). *Psychologische Überlegungen zu Rache* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 76). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Barbacsy, R., Binz, S., Buttgeriet, C., Heinz, J., Hesse, J., Kraft, S., Kuhlmann, N., Lischetzke, T., Nisslmüller, K. & Wunsch, U. (1994). *Distributive justice research from an interactionist perspective* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 77). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1994). *Drakontität als Personmerkmal: Entwicklung und erste Erprobung eines Fragebogens zur Erfassung von Urteilsstrenge (Drakontität) versus Milde* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 78). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1995

- Maes, J. (1995). Kontrollieren und kontrolliert werden: Konstruktion und Analyse eines Zwei-Wege-Fragebogens zur Erfassung von Kontrollüberzeugungen (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 79). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1995). Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Auswahl von Indikatoren seelischer Gesundheit (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.80). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1995). Befunde zur Unterscheidung von immanenter und ultimativer Gerechtigkeit: 1. Ergebnisse aus einer Untersuchung zur Wahrnehmung von Krebskrankheiten und Krebskranken (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.81). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1995). Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Einstellungen zu Verteilungsprinzipien, Ungerechtigkeitssensibilität und Glaube an eine gerechte Welt als Kovariate (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.82). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1995). Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Kernvariablen (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.83). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1995). Freiheit oder Determinismus - ein Kurzfragebogen zur Erfassung individueller Unterschiede (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.84). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1995). Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Werthaltungen, Kontrollüberzeugungen, Freiheitsüberzeugungen, Drakontität, Soziale Einstellungen, Empathie und Protestantische Arbeitsethik als Kovariate (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.85). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C. & Schneider, A. (1995). Die Allgemeine Gerechte-Welt-Skala: Dimensionalität, Stabilität & Fremdurteiler-Validität (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.86). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Mohiyeddini, C. (1995). Arbeitslosigkeit und Gerechtigkeit (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.87). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Kals, E. (1995). Motivvergleich umwelt- und gesundheitsrelevanten Verhaltens: Beschreibung eines Projekts (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.88). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Kals, E. & Becker, R. (1995). Item- und Skalenanalyse umwelt- und gesundheitsbezogener Meßinstrumente (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.89). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M. & Mohiyeddini, C. (1995). Sensitivity to befallen injustice and reactions to a real life disadvantage (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 90). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1995). Kategorien der Angst und Möglichkeiten der Angstbewältigung (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 91). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

- Montada, L. (1995). Ein Modell der Eifersucht (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 92). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Boße, A., Eggers, T., Finke, I., Glöcklhofer, G., Hönen, W., Kunnig, A., Mensching, M., Ott, J., Plewe, I., Wagensohn, G. & Ziegler, B. (1995). Distributive justice research from an interactionist perspective II: The effects of reducing social control and reducing subject's responsibility (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 93). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Mohiyeddini, C. & Schmitt, M. (1995) Sensitivity to befallen injustice and reactions to unfair treatment in the laboratory (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 94). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1996

- Kals, E. & Odenthal, D. (1996). *Skalen zur Erfassung ernährungsbezogener Einstellungen und Entscheidungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 95). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmal, A., Maes, J. & Schmitt, M. (1996). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Untersuchungsplan und Stichprobe* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 96). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1996). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Haltungen zur Nation als Kovariate* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 97). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1996). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Machiavellismus, Dogmatismus, Ambiguitätstoleranz, Toleranz und Autoritarismus als Kovariate* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 98). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1996). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Politische Grundhaltungen (Konservatismus, Liberalismus, Sozialismus, Anarchismus, Faschismus, Ökologismus) als Kovariate* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 99). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1996). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Demographische Kovariate* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 100). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1996). *Fragebogeninventar zur Erfassung von Einstellungen zu Krebskrankheiten und Krebskranken - Dokumentation der Item- und Skalenanalysen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 101). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Dombrowsky, C., Kühn, W., Larro-Jacob, A., Puchnus, M., Thiex, D., Wichern, T., Wiest, A. & Wimmer, A. (1996). *Distributive justice research from an interactionist perspective III: When and why do attitudes interact synergetically with functionally equivalent situation factors?* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 102). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1997

- Dörfel, M. & Schmitt, M. (1997). *Procedural injustice in the workplace, sensitivity to befallen injustice, and job satisfaction* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 103). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1997). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Analyse der Meßeigenschaften von Indikatoren der seelischen Gesundheit* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 104). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1997). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Analyse der Meßeigenschaften von Meßinstrumenten für Einstellungen zu Verteilungsprinzipien, Ungerechtigkeitssensibilität und Glaube an eine gerechte Welt* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 105). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Kals, E., Becker, R. & Montada, L. (1997). *Skalen zur Validierung umwelt- und gesundheitsbezogener Bereitschaftsmaße* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 106). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M. (1997). *Challenges to the Construct Validity of Belief in a Just World Scales* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 107). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Reichle, B. (1997). *Eins und Eins wird Drei. Ein Kurs zur Vorbereitung von Paaren auf die erste Elternschaft* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 108). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1998

- Kals, E. & Montada, L. (1998). *Über gemeinsame Motive von krebspräventiven und umweltschützenden Bereitschaften und Entscheidungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 109). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J., Schmitt, M., Lischetzke, T. & Schmiedemann, V. (1998). *Effects of experienced injustice in unified Germany on well-being and mental health* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 110). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1998). *Die Geschichte der Gerechte-Welt-Forschung: Eine Entwicklung in acht Stufen?* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 111). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1998). *Befunde zur Unterscheidung von immanenter und ultimativer Gerechtigkeit: 2. Ergebnisse aus einer Untersuchung zur Verantwortungsübernahme für den Aufbau an ostdeutschen Hochschulen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 112). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J., Schmitt, M. & Seiler, U. (1998). *Befunde zur Unterscheidung von immanenter und ultimativer Gerechtigkeit: 3. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt "Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem" (GiP)* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 113). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Kals, E. (1998). *A theory of "willingness for continued responsible commitment": Research examples from the fields of pollution control and health protection* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 114). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1998). *Ethical Issues in Communicating with Participants* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 115). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Seiler, U., Schmitt, M. & Maes, J. (1998). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Analyse der Meßeigenschaften von Meßinstrumenten für Kernvariablen des Lebensbereichs Arbeit und Beruf* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 116). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1998). *Zuschreibungen von Verantwortung für Krebskrankheiten: Der Einfluß von generalisierten Einstellungen und Überzeugungssystemen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 117). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1998). *Hilfestellung für Krebskranke - Hypothesen aus der Gerechte-Welt-Forschung und ihre Überprüfung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 118). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Reichle, B. (1998). *Entwicklungsberatung für Familien in Übergangsphasen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 119). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

1999

- Maes, J. (1999). *Glaube an eine ungerechte Welt?* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 120). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1999). *Eine Kurzfassung des Existentielle-Schuld-Inventars – Erprobung einer sparsamen Erhebungsvariante.* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 121). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1999). *Gerechte-Welt-Überzeugungen, Kontrollüberzeugungen und Präferenzen für Prinzipien distributiver Gerechtigkeit – zur Differenzierbarkeit verwandte Konstrukte.* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 122). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1999). *Aufbau an ostdeutschen Hochschulen – Existentielle Schuld und Hilfsbereitschaft westdeutscher Studierender zugunsten von ostdeutschen Studierenden.* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 123). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1999). *Lebenslanges Lernen und Gerechtigkeit – Dokumentation einer Untersuchung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung.* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 124). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L., Schneider, A. & Seiler, S. (1999). *Bewältigung emotionaler Belastungen durch Querschnittslähmung mittels Relativierung von Verantwortlichkeitsattributionen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 125). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Mohiyeddini, C. & Montada, L. (1999). *Neue Skalen zur Psychologie der Gerechtigkeit.* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 126). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Wehr, T. & Bräutigam, M. (1999). *Physiologische Erregung und Kognitionen in der Emotionsgenese und -differenzierung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 127). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

2000

- Montada, L. (2000). *Lebensspende von Organen: Motive, Freiwilligkeit und weitere psychologische Aspekte* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 128). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Kals, E. (2000). *Gerechtigkeitspsychologische Analyse und Mediation von Konflikten: Ein interkultureller Vergleich am Beispiel lokaler Umweltkonflikte* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 129). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Kirchhoff, S. (2000). *Bitte um Verzeihung, Rechtfertigungen und Ausreden: Ihre Wirkungen auf soziale Beziehungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 130). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Montada, L., Kals, E. & Niegot, F. (2000). *Fragebogen zur Erklärung verkehrspolitischen Handelns lokaler Entscheidungsträger* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 131). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Montada, L. & Maes, J. (2000). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Abschlussbericht an die DFG* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 132). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Lohmann, J. (2000). *Handlungspsychologische Beratung. Ein Modell praktisch psychologischen Handelns*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 133). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Kals, E., Ittner, H. & Müller, M. (2000). *Gerechtigkeitspsychologische Analyse und Mediation von Konflikten: Fragebogen zu einem verkehrspolitischen Trierer Konflikt* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 134). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Bernhardt, K. (2000). *"Tendenz zum assertorischen bzw. revisionsbereiten Urteilen" Die Validierung zweier neuer Konstrukte* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 135). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

2001

- Schmitt, M. & Maes, J. (2001). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Gesamtes Erhebungsinstrumentarium* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 136). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Hangarter, M. & Schmitt, M. (2001). *Sensibilität für beobachtete Ungerechtigkeit als Disposition: Überprüfung der Konstruktvalidität mittels eines modifizierten Stroop-Tests* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 137). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Gollwitzer, M. (2001). *Vergeltung und Genugtuung: Validierung eines experimentellen Spielparadigmas* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 138). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (2001). *Attraktivität – Eine gerechtigkeitspsychologische Frage* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 139). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Gollwitzer, M., Schmitt, M., Förster, N. & Montada, L. (2001). *Additive and joint effects of account components on reactions towards interactional injustice* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 140). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Gollwitzer, M. (2001). *Zur Beeinflussung kognitiver Prozesse durch die Bedrohung des Glaubens an eine gerechte Welt* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 141). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Hangarter, M., Schmitt, M. & Ebert, D. (2001). *Aufmerksamkeits- und Gedächtnisindikatoren zur Konstruktvalidierung von sozial- und persönlichkeitspsychologischen Eigenschafts- und Zustandsmaßen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 142). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. & Kals, E. (2001). *Funktion und Bedeutung des Gerechte-Welt-Glaubens in der Schule* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 143). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. & Delahaye, M. (2001). *In den Augen des Betrachters - eine Fragebogenstudie zum Umgang mit Attraktivität. Dokumentation des Erhebungsinstrumentariums und der darin gemessenen Konstrukte*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 144). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. & Delahaye, M. (2001). *In den Augen des Betrachters - eine Fragebogenstudie zum Umgang mit Attraktivität. Dokumentation der item- und skalenanalytischen Untersuchungen*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 145). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J. & Schmitt, M. (2001). *Protestantische-Ethik-Skala (PES): Messeigenschaften und Konstruktvalidität* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 146). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

2002

Gollwitzer, M. (2002). *Wave Goodbye the Scapegoat – Moral Decisions and Their Effects on Harshness of Penalty*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 147). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Cohrs, C., Kielmann, S. O., Moschner, B. & Maes, J. (2002). *Befragung zum 11. September 2001 und den Folgen: Grundideen, Operationalisierungen und deskriptive Ergebnisse der ersten Erhebungsphase* (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 148). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

Cohrs, C., Kielmann, S. O., Maes, J. & Moschner, B. (2002). *Befragung zum 11. September 2001 und den Folgen: Bericht über die zweite Erhebungsphase* (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 149). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

Maes, J. & Schmitt, M. (2002). *Krieg und Frieden – gerechtigkeitspsychologische Aspekte* (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 150). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

Maes, J. (2002). *Grundzüge einer Fragebogenuntersuchung zur Erfassung von Einstellungen zu Krebskrankheiten – Konzeption, Variablennetz und Stichprobe* (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 151). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

Maes, J. (2002). *Defensivattributionshypothese – Review und konzeptuelle Kritik* (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 152). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

Maes, J. (2002). *Zur Differenzierbarkeit von Gerechte-Welt- und Kontrollüberzeugungen – konzeptuelle und empirische Argumente* (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 153). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

2003

Schmitt, M., Maes, J. & Widaman, K. (2003). *Longitudinal Effects of Fraternal Deprivation on Life Satisfaction and Mental Health*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe “Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 154). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

Ittner, H. & Ohl, C. (2003). *Strategie Entscheidungskalküle und Gerechtigkeitsurteile bei der Lösung globaler Kooperationsaufgaben zum Klimaschutz – eine Projektskizze*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe “Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 155). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

Hofmann, W., Gschwendner, T. & Schmitt, M. (2003). *On the moderation of the implicit-explicit consistency: The role of introspection and adjustment*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe “Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 156). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

Barth, S., Kerp, E.-M. & Müller, M. (2003). *Trauer*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe “Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 157). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

Hofmann, W., Gawronski, B., Gschwendner, T., Le, H. & Schmitt, M. (2003). *A Meta-Analysis on the Correlation between the Implicit Association Test and Explicit Self-Report Measures*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe “Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 158). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

Schmitt, M., Gollwitzer, M. & Arbach, D. (2003). *Justice Sensitivity: Assessment and location in the personality space*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe “Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 159). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

Cohrs, J. C., Kielmann, S., Maes, J. & Moschner, B. (2003). *Befragung zum 11. September 2001 und den Folgen. Bericht über die dritte Erhebungsphase*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe “Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 160). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

2006

Gollwitzer, M., Schmidhals, K. & Pöhlmann, C. (2006). *Relationalitäts-Kontextabhängigkeits-Skala (RKS): Entwicklung und erste Ansätze zur Validierung*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe “Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 161). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

2007

Baumert, A., Hangarter, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2007). *Attentional processes guided by Justice Sensitivity: Evidence from a modified Stroop task*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe “Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 162). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

Baumert, A., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2007). *Cognitive processes involved in Justice Sensitivity: Selective information search*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe “Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 163). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

Baumert, A., Otto, K., Bobocel, R. & Schmitt, M. (2007). *Memory for justice-related information: The joint impact of Justice Sensitivity and the framing of the learning situation*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe “Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 164). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

- Schmitt, M., Dalbert, C., Montada, L., Gschwendner, T., Maes, J., Reichle, B., Radant, M., Schneider, A. & Brähler, E. (2007). *Verteilung des Glaubens an eine gerechte Welt in der Allgemeinbevölkerung: Normwerte für die Skala Allgemeiner Gerechte-Welt-Glaube*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 165). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Baumert, A., Fetchenhauer, D., Schlösser, T. & Schmitt, M. (2007). *Ungerechtigkeitssensibilität, Informationsverarbeitung und Verhalten: Skizze eines Forschungsvorhabens*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 166). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Strack, M. & Gennerich, C. (2007). *Erfahrung mit Forsyths 'Ethic Position Questionnaire' (EPQ): Bedeutungsunabhängigkeit von Idealismus und Realismus oder Akquieszens und Biplorität?* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 167). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Reichle, B. & Franiek, S. Reichle, B. & Franiek, S. (2007). *Erziehungsstil aus Elternsicht - Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschulkinder (DEAPQ-EL-GS)*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 168). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.

**Andernorts publizierte Arbeiten aus dieser Arbeitsgruppe können im Internet unter
<http://www.gerechtigkeitsforschung.de/publikationen/>
recherchiert werden.**